

جامعة دمشق
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

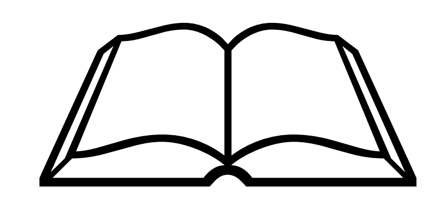
فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي

رسالة معدة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

إعداد الطالبة:
ياسمين عبد الكريم الديري

إشراف الدكتور:
حسن أديب عماد
الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

العام الدراسي
٢٠١٥ - ٢٠١٦



بسم الله الرحمن الرحيم

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ

صدق الله العلي العظيم

شكر وتقدير...

في نهاية هذا العمل يسرّني أن أتوجه بصادق امتناني وخالص شكري وتقديري إلى **المشرف الدكتور حسن أديب عماد** لما قدمه لي من توجيهات أكاديمية وعلمية دون تقصير، حيث كان خير قدوة و سند لي.

كما أتقدم بجزيل الشكر والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم قبول تحكيم الرسالة، وإسداء النصح والتوجيهات العلمية، لتحسين المستوى العلمي لها .

كما أتقدم جزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى جميع العاملين (من مدرسين، ومدراء، ومرشدين نفسيين) في مدارس التعلم الأساسي في محافظة دمشق، لما قدموه من تسهيلات وتعاون منقطع النظير، وكل الحب لبراعم المستقبل وياسمينه (تلامذة الصف الرابع من عينة الدراسة الحالية) الذين كانوا جزءاً فاعلاً في بحثي، وحقلاً مثمراً جنيت منه نجاحي.

وكل الشكر والاحترام لهذا الصرح العظيم - كلية التربية - بكل العاملين فيه لما قدموه من جهد أوصلني إلى عتبات النجاح.

الباحثة

الإهداء . . .

أهـدي عملـي المتواضـع وبكـل خجـل واحـترام إلى شـهداء الجـيش العربـي السـوري و الجرحـى الأبطـال الـذين زرعـوا بتضـحياتهم الأمـل والحيـاة. . ، وصـنعوا الحاضـر والمســتقبل لبلــدنا الجميــل العظــيم الــذي رعانــا ، فســنرعاه، وحمانــا ، فسنحميه، وبالكثير أعطانا ، ومهما أعطيناه قليل. . .

وأخصُّ إهدائي إلى والديَّ اللذين ربياني وتعبا في درب حياتي:

(أبي و أمي)

وكـل الحـب إلى مـن عاشـا معـي أيـام فرحـي وحزنـي، وتحمـلا ظـروف دراستي وبحثي، ومن حبّهما أستمد قوتي وإرادتي:

(زوجي وابني) .

وإلى كل من يفرح لفرحي ويحزن لحزني. .

وإلى كل من يتمنى لي السعادة. .

(إخوتي وأصدقائي)

الباحثة

فهرس المحتويات		الصفحة
الآية الكريمة		أ
إهداء... شكر وتقدير		ب
فهرس المحتويات		د
فهرس الجداول		ط
فهرس الملاحق		ي
الفصل الأول	**التعريف بالدراسة**	**١ – ١١**
– مقدمة الدراسة وموضوعها.		٢
أولاً– مشكلة الدراسة ومسوغاتها.		٥
ثانياً– أهمية الدراسة.		٧
ثالثاً– أهداف الدراسة.		٨
رابعاً– فرضيات الدراسة.		٨
خامساً– مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.		٨
الفصل الثاني	**المحاور النظرية للدراسة**	**١٢ – ٧٠**
المحور الأول	**صعوبات التعلم**	**١٣ – ٥٦**
– تمهيد.		١٤
(صعوبات التعلم)		
أولاً – مفهوم صعوبات التعلم.		١٤
ثانياً– صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المتصلة بها:		١٨ – ١٩
١– صعوبات التعلم والتأخر الدراسي.		١٨
٢– صعوبات التعلم وبطء التعلم.		١٨
ثالثاً– أسباب صعوبات التعلّم:		١٩ – ٢١
١– العوامل المتعلقة باضطرابات الجهاز العصبي المركزي.		١٩
٢– العوامل الوراثية.		٢٠
٣– العوامل الكيميائية الحيوية.		٢٠
٤– العوامل البيئية.		٢٠
رابعاً– تشخيص صعوبات التعلم:		٢١ – ٢٢
١– محك التباعد أو التباين.		٢١
٢– محك الاستبعاد.		٢٢

٣- محك التربية الخاصة.	٢٢
خامساً- تصنيف صعوبات التعلم:	٢٢ – ٢٧
١- صعوبات تعلم نمائية:	٢٢ – ٢٥
أ- الصعوبات الأولية:	٢٣ – ٢٤
*- صعوبات الانتباه.	٢٣
*- صعوبات الذاكرة.	٢٣
*- صعوبات الإدراك.	٢٤
ب- الصعوبات الثانوية:	٢٤ – ٢٥
*- صعوبات اللغة الشفهية.	٢٤
*- صعوبات التفكير.	٢٥
٢- صعوبات تعلم أكاديمية:	٢٥ – ٢٧
أ- صعوبات القراءة.	٢٥
ب- صعوبات الكتابة.	٢٦
ج- صعوبات التعبير الكتابي.	٢٦
د- صعوبات الرياضيات.	٢٧
سادساً- العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.	٢٨
سابعاً- خصائص تلامذة صعوبات التعلم:	٢٨ – ٣٣
١- خصائص عقلية ومعرفية.	٢٩
٢- خصائص نمائية:	٢٩ – ٣٢
أ- صعوبات الانتباه.	٢٩
ب- صعوبات الذاكرة.	٢٩
ج- صعوبات الإدراك.	٣٠
د- صعوبات في اللغة الشفهية.	٣٠
هـ- صعوبات التفكير.	٣١
و- صعوبات التكامل الحسي.	٣٢
٢- خصائص سلوكية.	٣٢ – ٣٣
أ- الخصائص الانفعالية والاجتماعية.	٣٢
ب- خصائص تعليمية.	٣٢

(صعوبات الفهم القرائي)	
أولاً– طبيعة عملية القراءة وتعريفاتها ومكوناتها.	٣٤
ثانياً– المهارات اللازمة لتعلُّم القراءة: ١– الإدراك. ٢– الانتباه. ٣– الذاكرة. ٤– اللغة الشفهية. ٥– التفكير. ٦– القدرة العقلية. ٧– توافر الميل والدافع للقراءة.	٣٦ – ٣٩ ٣٦ ٣٧ ٣٨ ٣٨ ٣٨ ٣٨ ٣٩
ثالثاً– صعوبات تعلم القراءة (التعريف والتشخيص).	٣٩
رابعاً– الصعوبات النوعية في القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم: ١– الصعوبات المتعلقة بفك الشيفرة للمادة المقروءة. ٢– الصعوبات المتعلقة بالفهم والاستيعاب للمادة المقروءة.	٤١ – ٤٧ ٤١ ٤٢
خامساً– الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة في علاج صعوبات القراءة: ١– المدخل المعرفي في علاج صعوبات القراءة. ٢– استراتيجية تحليل المهمة. ٣– استراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية. ٤– الاستراتيجية القائمة على الجمع بين أسلوبي تحليل المهمة وتدريب العمليات النفسية. ٥– استراتيجية تعدد الحواس أو الوسائط. ٦– طريقة فرنالد. ٧– طريقة (أورتون – جلنجهام). ٨– برنامج القراءة العلاجية. ٩– برامج التدريس الموجه المباشر. ١٠– برامج علاج ضعف الفهم القرائي.	٤٧ – ٥٣ ٤٧ ٥٣ ٥٣ ٥٤ ٥٤ ٥٥ ٥٥ ٥٥ ٥٦ ٥٦
المحور الثاني (التمثيل المعرفي)	٥٧ – ٧٠
– تمهيد.	٥٨
أولاً – مفهوم التمثيل المعرفي (نظرة تحليلية).	٥٨
ثانياً– نظريات التمثيل المعرفي:	٦٠ – ٦٥

١- نظرية (جان بياجيه) في التمثيل المعرفي.		٦٠
٢- نظرية (برونر) في التمثيل المعرفي.		٦٢
٣ - نظرية (فيجوتسكي) في التمثيل المعرفي.		٦٤
٤- نظرية (ستيرنبيرغ) في التمثيل المعرفي.		٦٤
ثالثاً- المظاهر العقلية/المعرفية لعمليات التمثيل المعرفي.		٦٥
رابعاً- العمليات العقلية التي يتكون منها التمثيل المعرفي.		٦٨
خامساً- عمليات التمثيل المعرفي وصعوبات التعلم.		٦٩
الفصل الثالث	**دراسات سابقة**	٧١ - ٨٩
تمهيد:		٧٢
أولاً- دراسات سابقة (عربية).		٧٢ - ٧٧
ثانياً- دراسات سابقة (أجنبية).		٧٨ - ٨٧
- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.		٨٨
الفصل الرابع	**الإطار الميداني (منهج الدراسة وإجراءاتها)**	٩٠ - ١١٣
تمهيد:		٩١
أولاً- منهج الدراسة.		٩١
ثانياً- متغيرات الدراسة.		٩٢
ثالثاً- أدوات الدراسة:		٩٢ - ١١١
١- الأدوات المُستخدمة في تشخيص تلامذة صُعوبات تَعلُّم الفهم القرائي:		٩٢ - ١٠٧
أ- اختبار الذَّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن).		٩٢
ب- اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨):		٩٣ - ٩٩
- وصف الاختبار.		٩٣
- مؤشرات الصدق والثبات.		٩٤
- مؤشرات الصدق والثبات وفق الدراسة الحالية.		٩٥
ج- مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة):		٩٩ - ١٠٧
- وصف المقياس.		٩٩
- أهداف المقياس.		١٠٠
- مؤشرات الصدق والثبات.		١٠١
- تعيير المقياس.		١٠٧

٢- البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي (إعداد الباحثة): أ- أهداف البرنامج. ب- المجالات الخاصة المتضمنة في البرنامج. ج- البرنامج بصورته الأولى وتحكيمه. د- الصورة النهائية للبرنامج.	١٠٧- ١١١ ١٠٨ ١٠٨ ١٠٩ ١١٠
رابعاً- عينة الدراسة والإجراءات المتّبعة في اختيارها.	١١١
الفصل الخامس — **عرض ومناقشة نتائج الدراسة ومقترحاتها**	١١٤ - ١٣١
- تمهيد:	١١٥
أولاً- المعالجة الإحصائية لأسئلة الدراسة وفرضياتها: ١- الفرضية الرئيسية الأولى. ٢- الفرضية الرئيسية الثانية. ٣- الفرضية الرئيسية الثالثة. ٤- الفرضية الرئيسية الرابعة. ٥- الفرضية الرئيسية الخامسة. ٦- الفرضية الرئيسية السادسة.	١١٥ - ١٢١ ١١٥ ١١٦ ١١٧ ١١٨ ١١٩ ١٢٠
ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.	١٢١
ثالثاً- مقترحات الدراسة.	١٣٠
رابعاً- بحوث مقترحة.	١٣١
قائمة المراجع	١٣٢ - ١٤٤
مراجع الدراسة باللغة العربية.	١٣٣ - ١٤٠
مراجع الدراسة باللغة الأجنبية (References).	١٤١ - ١٤٤
ملخص الدراسة	
ملخص الدراسة باللغة العربية.	١٤٥ - ١٤٧
ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية (Abstract)	**I - II**

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	الخصائص السلوكية المميزة لتلامذة صعوبات التعلم.	٣٣
٢	المدارس التي تم منها سحب عينة الصدق والثبات.	٩٦
٣	مؤشرات الصدق البنائي لاختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية.	٩٦
٤	الصدق المحكّي للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال بدلالة محصلات القراءة والإملاء وفق الدراسة الحالية.	٩٧
٥	ثبات التجزئة النصفية للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية.	٩٧
٦	ثبات الاتساق الداخلي للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية.	٩٨
٧	ثبات إعادة التطبيق للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية.	٩٨
٨	المدارس التي تم منها سحب عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٢
٩	مؤشرات الصدق البنائي لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٣
١٠	الصدق المحكّي لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٣
١١	خصائص عينة المتفوقين المستخدمة للتحقق من صدق المجموعات المتعارضة لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٤
١٢	مؤشرات صدق المجموعات المتعارضة (عاديين – متفوقين) لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٤
١٣	ثبات التجزئة النصفية لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٥
١٤	ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٦
١٥	ثبات إعادة التطبيق لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٦
١٦	درجات التقدير الوصفي للأداء على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.	١٠٧
١٧	توزيع جلسات البرنامج التدريبي بصورته النهائية.	١١٠
١٨	المدارس التي سُحب منها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.	١١١
١٩	تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وفق معادلة (Man Whiteney) في متغيرات (العمر، درجة الذكاء، مهارات الفهم القرائي للأطفال، مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات).	١١٣
٢٠	نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الأولى.	١١٥
٢١	نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثانية.	١١٦
٢٢	نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الثالثة.	١١٧
٢٣	نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرابعة.	١١٨
٢٤	نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الخامسة.	١٢٠
٢٥	نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية السادسة.	١٢١

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	موافقة مديرية تربية دمشق على التطبيق الميداني للدراسة الحالية.	١٤٩
٢	أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية.	١٥٠
٣	اختبار المصفوفات المتتابعة (لرافن).	١٥١
٤	اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨).	١٥٦
٥	مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة).	١٦٥
٦	الصورة النهائية لجلسات البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي (إعداد الباحثة).	١٨٥

الفصل الأول

(مدخل الدراسة)

- مقدمة الدراسة وموضوعها.

أولاً- مشكلة الدراسة.

ثانياً- أهمية الدراسة.

ثالثاً- أهداف الدراسة.

رابعاً- فرضيات الدراسة.

خامساً- مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية.

- **مقدّمة الدراسة وموضوعها:**

حظيت صعوبات التعلم في وقتنا الراهن باهتمام غير مسبوق على المستوى العالمي وفي عدة دول عربية، وذلك في سبيل الحد من الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على تلك الصعوبات التي تتجلى في مشكلات أكاديمية وسلوكية ونفسية واجتماعية..إلخ لدى التلاميذ الصغار، ومما يشجع على البحث في صعوبات التعلم الاهتمام المتزايد بهذه الفئة من الأفراد كونهم يتمتعون بمستوى ذكاء وقدرات عقلية من مستوى متوسط أو فوق المتوسط أحياناً، ورغم ذلك فهم يواجهون صعوبات نوعية في مقرر دراسي أو مجموعة مقررات دراسية يكون بإمكان أقرانهم العاديين تعلمه وفق مستوى قدراتهم العقلية.

ويعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة نسبياً في التربية الخاصة إذ يمكن إرجاع بداياته إلى نهايات القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، غير أن ولادة مصطلح صعوبات التعلم المحددة (Specific Learning Disabilities) تعود إلى فترة الستينيات من القرن الماضي، حيث كان **(صامويل كيرك)** أول من أطلق هذا المصطلح على تلك الفئة من التلاميذ (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦-ص٥٧). كما ظهرت العديد من التعريفات المتنوعة التي قدمت لصعوبات التعلم من خلال الهيئات الحكومية المتنوعة والمنظمات المهنية المتخصصة وغيرها من اللجان، كاللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD)، وبناءً على تنوع مصادر الاهتمام واختلاف أهدافه، حظي مجال صعوبات التعلم بتعريفات كثيرة ومتعددة، لكن وعلى الرغم من اختلاف العلماء في صياغة التعريفات إلا أنهم يتفقون على معظم العناصر في التعريفات وكذلك على خصائص التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم (أبو نيان، ٢٠٠١، ص١٥)؛ (Sacks & Silberman, 2008, p162). إذ يمكن تعريف صعوبات التعلم بأنها اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو على شكل اضطرابات في الاستماع والتفكير والكلام والقراءة أو الكتابة (الإملاء، التعبير، الخط)، أو العمليات الحسابية، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات (العبد اللطيف، ٢٠٠٢، ص١٠)؛ (الشريف، ٢٠٠٣، ص١٩). وبحسب **(ليرنر)** يمكن تلخيص المفاهيم والعناصر الأساسية للتعريفات المتنوعة لصعوبات التعلم فيما يلي:

١- التباين الكبير بين القدرة والتحصيل.

٢- الفشل الأكاديمي أو الصعوبات الأكاديمية وخاصة في القراءة والفهم القرائي والكتابة والحساب.

٣- وجود اضطرابات في العمليات النفسية.

٤- الاستبعاد الذي يعني أن صعوبات التعلم ليست ناجمة عن إعاقات أخرى (السرطاوي، ٢٠٠١، ص ص٤١-٤٣)؛ (Sacks & Silberman, 2008, pp162-163).

وتختلف التقديرات حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختلافاً كبيراً جداً، وذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وبسبب عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص، ففي حين يعتقد

بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى (١%)، يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى (٢٠%)، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً تتراوح بين (٢% إلى ٣%) (الخطيب والحديدي، ١٩٩٧، ص٨٠).

ومن جهة أخرى تتعدد مظاهر صعوبات التعلم والتي يمكن تقسيمها إلى صعوبات تعلم نمائية (Developmental Aspects)؛ وصعوبات تعلم أكاديمية في التحصيل الدراسي (Academic Achievement Aspects) (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص٨٩)؛ (نبهان، ٢٠٠٨، ص١٨). وإذا كانت صعوبات التعلم في أساسها ترجع إلى قصور في الأداء الوظيفي للمخ فإن المصابين بها يتسمون بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية المختلفة، بدءاً من الانتباه وحتى التفكير وحل المشكلات، وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم، ومن الأكثر احتمالاً بالنسبة لهم أن يكونوا في مستوى أدنى من ذلك التسلسل الهرمي الذي تمثله العمليات الأكثر تعقيداً والمعروفة باسم التمثيل المعرفي للمعلومات (محمد، ٢٠٠٨، ص ص٣-٤). وهذا ينعكس بالضرورة على الأطفال الذين يعانون من مشكلات في صعوبات التعلم المتعلقة بالفهم القرائي الذين يمثلون نسبة كبيرة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث قد تصل نسبتهم إلى أكثر من (٨٠%) (Lyon, 1995, p5120)؛ (برغوث، ٢٠٠٢، ص٨١)؛ (Wiseheart et al, 2009, p152).

ومن جهة أخرى تتضمن القراءة تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق العين، وهذه الرموز تتطلب فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية والمعاني، وبالتالي هناك عمليات نفسية معقدة بدرجة كبيرة مرتبطة بالقراءة جعلتها أكثر تعقيداً، فالمفهوم المعاصر للقراءة لا يقتصر فقط على الاهتمام بالشكل الميكانيكي، أي الاستجابة الفيزيولوجية لما هو مكتوب، بل يتعداه إلى الاهتمام بالناحية العقلية التي يتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل التفكير والاستنتاج بالقراءة كعملية معقدة تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة، بل يتعداه لفهم المعاني والعبارات (أحمد، ٢٠٠٦، ص ص١٢-١٣). أما صعوبات الفهم القرائي فتشير إلى قصور في فهم المادة المقروءة وإدراك ما تتضمنه من علاقات بين المعاني والأفكار والخطأ اللفظي (ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٨٢). حيث يستخدم مصطلح ضعف الفهم القرائي لوصف الأطفال الذين يبدون انحرافاً عن المتوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، رغم كونهم عاديين في قدراتهم العقلية والحسية والحركية، وبالمقابل فهم يعانون من مشكلات إدراكية تؤثر على التعلم بصورة عامة، وعلى قدرتهم في الفهم بصورة خاصة، مما يؤدي بنهاية المطاف إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي (Hallahan & Kauffman, 2003, p54).

إن الأطفال ممن يعانون من صعوبات الفهم القرائي يواجهون ضعفاً في فهم النصوص، مما يستعدي تطبيق استراتيجيات التدريس المباشر بهدف تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم، فالفهم الفعال لا يأتي بشكل تلقائي، لكنه يعتمد على التعليم المعرفي المباشر (السليمان، ٢٠٠٦، ص٧٧٩)؛ (Cubukcu, 2008, p3). ويشير (**عبد الله ٢٠٠٨**) إلى أن تلامذة صعوبات التعلم يعانون من ضعف القدرة على

استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميز المعلومات وتجهيزها وتمثيلها وتخزينها، كما يعانون من قصور في العمليات العقلية المعرفية المختلفة، فضلاً عن قصور في تجهيز المعلومات والمشكلات في التمثيل المعرفي لها فيجدون صعوبة في فهم واستخدام وتوظيف المعلومات المختلفة (عبد الله، ٢٠٠٨، ص١٤). وتؤكد (**شلبي ٢٠٠١**) أن القصور في قدرة تلامذة صعوبات التعلم في تجهيز المعلومات ومعالجتها، قد يؤدي بهم إلى سطحية في عمليات التمثيل المعرفي للمعلومات، ومن ثم صعوبة في فهمها، والاحتفاظ بها، وتوظيفها بفعالية لاحقاً (شلبي، ٢٠٠١، ص٩٤).

وترى الباحثة أن النجاح في عملية فهم الأفكار المقروءة يعتمد بشكل رئيسي على دافعية التلميذ ووجود خلفية أساسية لديه في عملية تمثيل المفاهيم في بنيته المعرفية، كما يعتمد من جانب آخر على مهاراته في إدراك الكلمة والقدرة على التفكير في مضمونها المعرفي، وعلى فاعليته في استخدام الاستراتيجيات المعرفية المناسبة، ونظراً لوجود قصور في مثل هذه المكونات أو العمليات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة، وزيادة احتمال معاناتهم من قصور في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لديهم، يصبح من الأكثر احتمالاً أن يكون بإمكاننا الحد منه وتحسينه نسبياً عن طريق البرامج التربوية المناسبة التي تعمل في الأساس على تحقيق ذلك الغرض، مما قد يترتب عليه تحقيق قدر ملموس من التحسن في مستوى الفهم القرائي لديهم، لذلك كان هدف الدراسة الحالية وموضوعها استخدام الاستراتيجيات المعرفية التالية (الاستماع والتركيز، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي المعرفي). إذ يشير (**عبد الله ٢٠٠٨**) إلى أنَّ تلامذة صعوبات التعلم يعانون من ضعف القدرة على استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميزها، وتجهيزها، وتمثيلها، وتخزينها، كما يعانون من قصور في العمليات العقلية المعرفية المختلفة، وقصورٍ في تجهيز المعلومات ومشكلاتٍ في التمثيل المعرفي لها، فيجدون صعوبة في فهم واستخدام وتوظيف المعلومات المختلفة (عبد الله، ٢٠٠٨، ص١٤). وتؤكد (**شلبي ٢٠٠١**) أن القصور في قدرة هؤلاء التلاميذ على تجهيز المعلومات ومعالجتها قد يؤدي بهم إلى سطحية في التمثيل المعرفي للمعلومات من جانبهم، يلي ذلك صعوبة في فهمها، والاحتفاظ بها، وتوظيفها بفعالية (شلبي، ٢٠٠١، ص٩٤).

ونظراً لوجود قصور في مثل هذه المكونات أو العمليات المعرفية لدى تلامذة صعوبات التعلم عامة، وزيادة احتمال معاناتهم من قصورٍ في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، يصبح من الأكثر احتمالاً أن يكون بإمكاننا الحد منها وتحسينها نسبياً عن طريق البرامج التربوية المناسبة التي تعمل في الأساس على تحقيق ذلك الغرض، مما قد يترتب عليه تحقيق قدر ملموس من التحسن في مستوى الفهم القرائي لديهم، ومما سبق يمكن تحديد موضوع الدراسة الحالية: **(بفعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات** المعرفية **في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي).**

أولاً– مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

يواجه معظم تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي مشكلات كثيرة في سنوات الدراسة، ويعود ذلك في جزء كبير منه إلى المتطلبات المدرسية التي تفرض عليهم أن يحققوا الإنجاز المتوقع منهم وفق قدراتهم العقلية في الجوانب الأكاديمية، إضافة إلى التقيد بالمعايير السلوكية من جهة أخرى، وبالتزامن مع وجود بعض مظاهر الاضطراب في العمليات النفسية النمائية (العبد اللطيف، ٢٠٠٢، ص١٠)؛ (الشريف، ٢٠٠٣، ص١٩)، مما قد يعيق عمليات الاستيعاب والفهم لديهم، وبالتالي يمكن أن يؤثر على نجاحهم وتحصيلهم الأكاديمي، إذ يعتبر تلامذة صعوبات الفهم القرائي أكثر فئات التربية الخاصة حاجة للتعلم وفق الاستراتيجيات المعرفية، فمشكلتهم الأساسية تتمثل في عدم قدرتهم على استخدام تلك الاستراتيجيات بطريقة فعالة بنفس المستوى الموجود لدى أقرانهم العاديين، بالرغم مما لديهم من قابلية لتعلم واستخدام تلك الاستراتيجيات إذا قدمت لهم بالطريقة المناسبة، ويعتقد عدد من الباحثين أن أهم أسباب ضعف القدرة على تعلم واستخدام استراتيجيات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم ترتبط بصعوبات في معالجة المعلومات لديهم (خطاب، ٢٠٠٤، ص٦١٢). إذ تنعكس صعوبات التعلم سلباً على قدرة هذه الفئة في تفعيل مهارات التمثيل المعرفي لديهم، فهم يبدون مستوىً منخفضاً وغير كفء في التمثيل المعرفي للمعلومات، مما قد يحرمهم بالتالي من النواتج المعرفية عموماً، ومن النجاح الأكاديمي على وجه الخصوص، ويترتب على ذلك تدني في تحصيل الفهم القرائي لديهم، وفي أدائهم الأكاديمي بشكل عام في باقي المواد (محمد، ٢٠٠٨، ص١٩). وفي السنوات الدراسية اللاحقة تأخذ هذه المشكلة منحى أكثر عمقاً إذا ما أُخذ بالاعتبار نسبة الأطفال الذين قد يعانون من صعوبات الفهم القرائي، حيث أشارت دراسة **(حسني وجمال الدين ٢٠٠٩)** التي أجريت في (ماليزيا) أن (١٠%) من أطفال المدارس لديهم صعوبات في القراءة والفهم القرائي، وأن عدداً قليلاً منهم تلقى طرق تعليم علاجية مناسبة، مما قد أدى إلى آثار نفسية سلبية لدى هؤلاء التلاميذ (Husni & Jamaludin, 2009, p64). كما أشارت دراسة **(إدواردز وجيرماثي وكوفاكس)** الواردة في دراسة **جراي (Gray 2008)** إلى التجارب السلبية لدى التلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلم الفهم القرائي، إذ تبين أنه حتى الطلبة الموهوبون ذوو الثقة العالية بالنفس يختبرون المعاملة غير العادلة، والإهمال خلال سنوات الدراسة، وغالباً ما ينظر إليهم على أنهم من خفضو الذكاء (Gray, 2008, p. 117). كما يرى **(الزيات ١٩٩٨)** أن تلامذة صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة، بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهم المادة موضوع القراءة من ناحية أخرى، الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو عملية القراءة بشكل خاص (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٤٤).

ومن جهة أخرى تتضمن عملية القراءة – كعملية عقلية معرفية – مكونين أساسيين هما (فك الترميز، الفهم اللغوي)، وهذان المكونان مترابطان لا يمكن تطور أحدهما دون تطور الآخر (Joshi, 2003, p250). وتعتبر صعوبة فهم المادة المقروءة جزءاً من القراءة الصامتة التي تتضمن مهارتي التعرف

والفهم، وهنا يعاني تلامذة صعوبات التعلم من مشكلات في فهم المادة المقروءة، والتي تتضمن ضعفاً في عمليات الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأهداف واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (عماد، ٢٠٠٨، ص ص٣٧-٣٨). إذ يعد الفهم القرائي من أكثر الصعوبات التعليمية تأثيراً على تلامذة هذه الفئة، وإذا لم يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، ولم يتم معالجة هذه المهارات لديهم، فإنهم قد لا يحرزون تقدماً ملموساً في اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجتهم لتعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم على الفهم والتدرب عليها قائمة، فالفهم القرائي عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي، وعلى المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٤٦١-٤٦٣). إذ تؤثر صعوبات الفهم القرائي بشكل كبير على استيعاب المعلومات، وتمثيلها، وتوظيفها..إلخ، وقد يعود ذلك إلى مشكلات في الوعي الفونولوجي ومشكلات في الذاكرة والترميز (Miller & Kupfermann, 2009, p13)، وهذا يتقاطع مع ما أوردته دراسة **كاتز وآخرين (Catts et al, 2003)** من أن تلامذة صعوبات الفهم القرائي لديهم مشكلات في الفهم، وتمييز الكلمات، والاستماع، والذاكرة (Catts et al, 2003, pp151-164). حيث أشار (**محمد ٢٠٠٦**) في دراسته إلى ارتباط صعوبات الفهم القرائي بالعديد من المؤشرات المعرفية كالانتباه، والتذكر، والإدراك..إلخ (محمد، ٢٠٠٦، ص٥، ص٤٦). في حين أشار ذات الباحث في دراسة أخرى له إلى أن تحسن مستوى التمثيل المعرفي لدى تلامذة صعوبات الفهم القرائي يرتبط بزيادة التحسن في مستوى الفهم القرائي ذاته (محمد، ٢٠٠٨، ص ص١-٦). وهذا يتقاطع مع نتائج دراسة (**السليمان ٢٠٠٦**) التي تبين فيها أن التلاميذ الأقل مستوى في القراءة لديهم أساليب خاطئة في العمليات المعرفية المتعلقة بالفهم القرائي، أو قد يستخدمون استراتيجيات معرفية خاطئة، أو قد يتجهون نحو تطوير مراقبة خاطئة للذات أثناء القراءة (السليمان، ٢٠٠٦، ص٣). حيث يشير **روتمان (Rottman)** إلى أن تلامذة صعوبات التعلم بحاجة على تعلم استراتيجيات معرفية لتسهيل عمليات الاستيعاب لديهم، والتدرب على نقل أثر التدريب إلى مواقف أخرى جديدة، وتعتبر كل من مهارات (الحفظ، التخزين، التصنيف، التوليف، التوليد، الاستخدام أو التوظيف) أهم تلك الاستراتيجيات المعرفية (خطاب، ٢٠٠٤، ص٢١٦). فتدريب تلامذة صعوبات الفهم القرائي وفق الأساليب المعرفية من أهم وأحدث طرق التعامل مع أفراد هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة، لاسيما فيما يتعلق بصعوبات الفهم القرائي (الزيات، ١٩٩٨، ص٩٥).

إن تلامذة صعوبات الفهم القرائي يجب أن يتلقوا تعليماً مباشراً ومنظماً لكي يتعلموا القراءة بطرق أفضل، لأن ذلك التدريب هام في تحسين الاستيعاب والفهم القرائي لديهم لاحقاً، لذا ترى الباحثة ضرورة إعداد برنامج تدريبي يناسب تلامذة صعوبات الفهم القرائي، قائم على الاستراتيجيات المعرفية، وهذا هو هدف الدراسة الحالية التي ستسعى إلى تصميم هذا البرنامج ليناسب تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات الفهم القرائي في محافظة مدينة دمشق، فمن المتوقع أن يعمل هذا البرنامج على تنمية

مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات لديهم، ومن ثم اختبار فعاليته وحجم الأثر الذي أحدثه في زيادة مستوى الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية بالسؤال الرئيسي التالي: **ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي ؟.**

ثانياً- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط الرئيسية التالية:

١- استهداف شريحة هامة من ذوي الحاجات الخاصة وهم تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع للحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ومن المعروف دور المرحلة الأساسية في التعلم على المراحل التعليمية اللاحقة في تنمية واستخدام المهارات المعرفية الأساسية.

٢- تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات النوعية التي استهدفت تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وذلك لانعدام مثل هذه الدراسات على المستوى المحلي، وقلتها على المستوى العربي والأجنبي (بحسب علم الباحثة).

٣- طبيعة الدراسة الحالية التي تهتم بكشف فاعلية الدور الهام لمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات في رفع مستوى التحصيل الدراسي والنواتج المعرفية بوجه خاص، وفي النجاح الأكاديمي بوجه عام.

٤- أهمية البرنامج التدريبي المصمم في الدراسة الحالية في تمكين تلامذة صعوبات التعلم من الوصول إلى المستوى المطلوب في تعلم واستخدام المهارات المعرفية الأساسية للقراءة في مجالات (فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى النص، إدراك العلاقات، إدراك المتعلقات)، وذلك باستخدام الاستراتيجيات المعرفية التالية (الاستماع والتركيز، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي للمعرفة) أسوة بأقرانهم العاديين، تمهيداً لدمجهم الأكاديمي والتربوي ضمن الصف العادي في المراحل التعليمية اللاحقة.

٥- يعمل تدني مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات التعلم على تعرضهم لخطر مشكلات سلوكية وأكاديمية منها الأداء الضعيف في مهارات الفهم القرائي، وهو الأساس للعديد من المشكلات الأكاديمية اللاحقة.

٦- أهمية ما تفضي إليه الدراسة الحالية من توصيات يمكن أن تسهم في التخطيط للبرامج التدريبية التي تستهدف معالجة أثر صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ الصغار، وذلك لما له من أثر بالغ الأهمية في دمج أفراد هذه الفئة من الناحية التربوية والاجتماعية.

٧- محاولة متواضعة من الباحثة لإغناء المكتبة العربية وإضافة ما هو جديد في مجال تنمية المهارات المعرفة الأساسية في الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات التمثيل المعرفي ليناسب تلامذة صعوبات التعلم.

ثالثاً– أهداف الدراسة:

١– تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢– التعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات الفهم القرائي، بإجراء المقارنات القبلية، والبعدية المباشرة، والبعدية التتبعية بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق في مجالي (التمثيل المعرفي ومكوناته – الفهم القرائي ومكوناته).

رابعاً– فرضيات الدراسة:

١– الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

٢– الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

٣– الفرضية الرئيسية الثالثة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

٤– الفرضية الرئيسية الرابعة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

٥– الفرضية الرئيسية الخامسة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

٦– الفرضية الرئيسية السادسة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

خامساً– مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

١– **صعوبات التعلم:** حدّدها الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية– الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000) بانخفاض التحصيل الدراسي في واحد أو أكثر من المجالات

الأكاديمية (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات) بناءً على أداء التلميذ على اختبار فردي مُقنَّن، يكون فيه التحصيل أقل من المتوقع مقارنةً بالعمر الزمني، والقدرات العقلية، والذكاء العام، مما يعيق النشاط المدرسي ومتطلبات الحياة اليومية، ولا يكون انخفاض التحصيل هذا ناتجاً عن عوامل بيئية (اختلاف اللغة وعوامل ثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير المناسب)، ولا يكون ناتجاً عن أي إعاقة (حسية، أو تخلف عقلي)، بل يرتبط انخفاض التحصيل باضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك بصري، أو إدراك سمعي، أو نقص انتباه، أو ذاكرة، أو اللغة) التي تختلف شدتها من فرد لآخر، ويمكن أن ترتبط صعوبات التعلم بالاضطرابات الاجتماعية (تدني مفهوم الذات، أو اضطرابات التوافق الاجتماعي، أو اضطراب التواصل الاجتماعي، أو الاندفاعية، أو فرط النشاط، أو العدوان)، وتنتج صعوبات التعلم (بشكل غير مؤكد) عن عوامل وراثية، أو ولادية، أو اضطرابات عصبية، أو حالات تسمم ولادية (بالرصاص، أو متلازمة الكحول الجينية) أو متلازمة (**X**) المنكسر" (DSM-IV-TR, 2000, pp50-51).

٢- **صعوبات تعلم القراءة:** تلك الصعوبات النوعية التي تظهر لدى التلميذ أثناء القراءة، وتتضمن صعوبات نمائية في واحدة أو أكثر من عمليات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة أو التفكير أو اللغة، التي تعيق عملية التعرف على الرموز أو فك الشفرة (Decoding) أثناء القراءة، أو تعيق عملية الفهم والاستيعاب (Comprehension) للأفكار أو المعاني المتضمنة في الكلمات أو التراكيب اللغوية في النص المقروء، ولا يعاني تلميذ صعوبات القراءة في مستويي فك الشفرة أو الفهم والاستيعاب أو كليهما من إعاقة سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، وتكون قدراته العقلية من مستوى فوق المتوسط، لكن تحصيله في القراءة أدنى من أقرانه العاديين في الصف بشكل دال دون المتوسط (Gough & Tunmer, 2007, pp7-9).

٣- **تلميذ صعوبات تعلم الفهم القرائي:** يعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه تلميذ من مستوى الصف الرابع للتعليم الأساسي، لا تقل درجة ذكائه عن المتوسط في اختبار ذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) المعير على البيئة السورية (رحمة ٢٠٠٤)، ويحصل على درجة دون المتوسط في اختبارات (الفهم القرائي لعجاج ١٩٩٨)، وعلى درجة أقل من المتوسط بحدود واحد انحراف معياري على الأقل وفق معايير مقياس (مستوى التمثيل المعرفي إعداد الباحثة)، ولا يعاني أي إعاقة حسية أو عقلية أو حركية ويصنف على أنه ذو صعوبات تعلم في الفهم القرائي وفقاً للمعايير الواردة في الـ(DSM-IV-TR 2000).

٤- **التمثيل المعرفي:** يعرف **بياجيه (piaget 1963)** التمثيل المعرفي (Cognitive Representation) بأنه "عملية تحويل المثيرات أو المنبهات إلى مخططات أو أنماط سلوكية" (Piaget, 1963, p64). كما يعرفه **برونر (Bruner 1974)** بأنه "عملية يتم خلالها تعديل المنظومات أو المنبهات المعرفية للفرد" (نقلاً عن القيسي وعبد الخالق، ٢٠١٢، ص٩٥١). أما

فيجوتسكي (Veygotsky 1978) فيعرفه بأنه "الأداء الذهني أو التفكيري الذي ينتج عنه فعل مبطن" (Veygotsky, 1978, P22). أما **لاتمير وستيفنز (Latimar & Stevens 1997)** فيعرفانه بأنه "إمكانية الآليات المعرفية لاستخراج رموز شاملة بدون تحليل مسبق ومتفق لعنصر الحدث أو الموضوع" (Latimar & Stevens, 1997, p13). أما **سولسو (Solso 1995)** فيعرف التمثيل المعرفي للمعلومات بأنه "ترميز أو تشفير للمعلومات التي يكتسبها الفرد، ثم ربطها بالمعلومات السابقة في بناء الفرد المعرفي أو ذاكرته، أي قدرة الفرد على تجهيز وتحويل المعرفة المستدخلة من صورتها الخام التي يتم استقبالها بها، سواء أكانت في صياغة رمزية كالكلمات والرموز والمفاهيم، أو صياغة شكلية كالأشكال والرسوم والصور، إلى العديد من الصور والاشتقاقات كالمعاني والأفكار والتصورات الذهنية، وذلك عن طريق الترابط والتمايز، والتكامل والتوليف بينها حتى يتم ربطها بما لديه من أبنية معرفية لتصبح جزءاً منها (Solso, 1995, p132).

وفي ضوء ما سبق يُمكن تعريف التمثيل المعرفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: عبارة عن دمج المثيرات الواردة من العالم الخارجي ضمن البنية المعرفية للمتعلم، أي قدرة المتعلم على تجهيز وتحويل المعرفة المُستقبلة بصورتها الخام إلى العديد من المعاني والأفكار والتصورات الذهنية، عن طريق الترابط والتكامل والتوليف بينها، ليتم ربطها بما لدى المتعلم من بنية معرفية لتصبح جزءاً منها، والتي تم قياسها وفق مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية) وللدرجة الكلية.

٥- **الاستراتيجيات المعرفية:** هي تلك الطرائق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، والتي يقوم الفرد من خلالها بتوجيه حضوره، وتعلمه، وتذكره، وتفكيره، مما يساعد في كشف الفروق بين الأفراد، ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، والتعلم، ومعالجة المعلومات..إلخ، بل في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي، ودراسات الشخصية أيضاً (خطاب، ٢٠٠٤، ص٦١٤).

وتضمنت الدراسة الحالية الاستراتيجيات المعرفية التالية (الاستماع والتمثيل، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي المعرفي).

٦- **البرنامج التدريبي:** يُعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه مجموعة من النشاطات المُخطّط لها بدقة، التي تبدأ بتحليل مهارات الفهم القرائي تحليلاً دقيقاً، ثم تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي في مجال الفهم القرائي (من مستوى الصف الرابع)، ثم تحديد استراتيجيات التدريس القائمة على التمثيل المعرفي ضمن ثمانية أبعاد (الاستماع والتركيز، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي للمعرفة)، وتعيين الوسائل التعليمية التي من شأنها أن تعمل على تحقيق الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج، ثم تقديمها

إلى المتعلم تدريجياً وعلى خطوات محددة ضمن كل جلسة، حتى يتمكن من استيعابها والاستجابة لها بمفرده، مع العناية بتقديم التعزيز والتغذية الراجعة، والتأكد من تحقق الأهداف بعملية تقويم قبل تطبيق البرنامج، وبعده، وبعد مرور شهر من انتهاء التطبيق.

الفصل الثاني

(المحاور النظرية للدراسة)

أولاً– صعوبات التعلم وصعوبات الفهم القرائي.

ثانياً– التمثيل المعرفي.

المحور الأول

(صعوبات التعلم وصعوبات الفهم القرائي)

- تمهيد.

(صعوبات التعلم)

أولاً – مفهوم صعوبات التعلم.

ثانياً– صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المتصلة بها.

ثالثاً– أسباب صعوبات التعّلم.

رابعاً– تشخيص صعوبات التعلم.

خامساً– تصنيف صعوبات التعلم.

سادساً– العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

سابعاً– خصائص تلامذة صعوبات التعلم.

(صعوبات الفهم القرائي)

أولاً– طبيعة عملية القراءة وتعريفاتها ومكوناتها.

ثانياً– المهارات اللازمة لتعلُّم القراءة.

ثالثاً– صعوبات تعلم القراءة (التعريف والتشخيص).

رابعاً– الصعوبات النوعية في القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم.

خامساً– الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة في علاج صعوبات القراءة.

– تمهيد:

تناول المحور الأول من الإطار النظري للدراسة الحالية مبحثين اثنين:

تناول المبحث الأول مفهوم صعوبات التعلم، تلا ذلك التمييز بين مفهوم صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المتصلة بها، ثم الانتقال إلى عرض أسباب صعوبات التعلم وأهم محكات التشخيص فيها، تلا ذلك تصنيف صعوبات التعلم إلى صعوبات نمائية وصعوبات أكاديمية وبحث العلاقة القائمة بينهما، ثم عرض أهم خصائص تلامذة صعوبات التعلم.

أما المبحث الثاني فقد تضمن عرض طبيعة عملية القراءة وتعريفاتها ومكوناتها، تلا ذلك عرض أهم المهارات اللازمة لتعلُّم القراءة، ثم البحث في صعوبات القراءة من حيث التعريف والتشخيص، تلا ذلك عرض أهم الصعوبات النوعية في القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم، وأهم الاستراتيجيات المستخدمة في علاج صعوبات القراءة، وأخيراً تم البحث في المدخل المعرفي في علاج صعوبات القراءة

(صعوبات التعلم)

أولاً – مفهوم صعوبات التعلم:

لأن صعوبات التعلم لم تكن قد اعتمدت كفئة من فئات التربية الخاصة قبل بداية ستينات القرن العشرين، فلم يوجد قبل هذا التاريخ صفوف أو خدمات تربوية خاصة لذوي صعوبات التعلم، وإذا كان بعض هؤلاء التلاميذ قد حصل على خدمات خاصة فقد كانت موجهة لذوي التخلف العقلي البسيط وذوي الاضطرابات السلوكية، كذلك كان ذوو صعوبات التعلم في بعض الدول يستفيدون من الخدمات التربوية والعلاجية الخاصة التي كانت موجهة للتلاميذ ممن يعانون إصابات دماغية أو إعاقات إدراكية، وكان من بين الرواد في هذا المجال **(كورت كولدستان، وألفرد ستاورس، وهانز ويرنر، وجريس فيرنالد)** وغيرهم (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٥، ص١٠٢). ونتيجة لهذا الوضع ولدعوات أولياء الأمور المتزايدة أدرك التربويون أن بعض التلاميذ الصغار يظهرون تأخراً في نمو الإدراك البصري أو السمعي، أو تأخراً في مهارات القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، فبعض من هؤلاء التلاميذ لا يفهم اللغة بالرغم من أنهم ليسوا صماً، وبعضهم الآخر لا يستطيع أن يتعلم بالطرق العادية المستخدمة في صفوف التعليم العام مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً، وهذه المجموعات أصبحت تندرج تحت ما يسمى بصعوبات التعلم الخاصة (Specific Learning Disabilities)، إذ غدت صعوبات التعلم مصطلحاً مقبولاً يضم أنواعاً كثيرة من المشكلات غير المتضمنة في الفئات الخاصة التقليدية (كالصمم، كف البصر، التخلف العقلي..إلخ) وغيرها من أشكال العجز المعروفة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص ص١٠-١١).

ويعد **صموئيل كيرك (kirk 1963)** الرائد الأول في البحث في مفهوم صعوبات التعلم، فعلى يده ظهر المصطلح لأول مرة بطريقة علمية وممنهجة، حين حدد مجموعة من الخصائص اعتبرها مميزة لأفراد فئة صعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية التي تتميز عن حالات التخلف العقلي أو بطء التعلم أو

التأخر الدراسي، فصعوبات التعلم ناتجة عن اضطرابات وظيفية في عمل الجهاز العصبي المركزي، وليست نتيجة مباشرة لإعاقات حسية أو حركية أو انفعالية، ويعاني المصابون بها من اضطرابات في مهارات الاستماع أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الرياضيات، مع أنهم يتمتعون بمستويات عقلية من مستوى متوسط أو أعلى من ذلك (Bateman & Chard, 1995, pp7-8). ولعل ما يؤخذ على هذا التعريف أن (كيرك) لم يضع محكاً إجرائياً لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، وفي عام (١٩٦٥) استخدمت **باتمان (Bateman)** مكون التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم، حيث أشارت إلى أن تلامذة صعوبات التعلم يظهرون تباعداً تعليمياً بين قدرتهم العقلية العامة ومستوى إنجازهم الفعلي، من خلال ما يَظهر لديهم من اضطرابات في عملية التعلم، وأنّ هذه الاضطرابات من الممكن أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل ظاهري في الجهاز العصبي، بينما لا ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى أي من حالات أو مستويات التخلف العقلي، أو الحرمان الثقافي أو التعليمي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد، أو الحرمان الحسي (Hallahan & Mock, 2003, p22). ويلاحظ أن هذا التعريف قد أدخل مكون التباعد بين الاستعداد والتحصيل كأحد محكَّات صعوبات التعلم، واستثناء حالات التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو الحرمان الحسي عن الأسباب التي تقف خلف تلك الصعوبات.

وتمثل مشكلة التعريف إحدى القضايا المحورية الهامة التي تكتنف هذا المجال، وألقت بظلالها على إيقاع التطور الذي لحق به، ويبدو ذلك واضحاً من خلال القوانين التي صدرت لتحمل في طياتها تعريفات مختلفة لمفهوم صعوبات التعلم؛ فالتعريف الذي اقترحه **المجلس الاستشاري للتلاميذ المعوقين (NACHC 1968)** يشير إلى أن صعوبات التعلم النوعية هي "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي تعبر عن نفسها في نقص القدرة على الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية أو الرياضية". وعليه فإن هذا التعريف يشتمل على حالات (الإعاقة الإدراكية، الإصابات الدماغية، الخلل المخي الوظيفي البسيط، الحبسة الكلامية)، ولا يتضمن من يعاني من مشكلات تعليمية ترجع بالدرجة الأولى إلى معوقات بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تأخر عقلي، واضطراب انفعالي، أو بيئي، أو ثقافي، أو انخفاض حاد في المستوى الاقتصادي (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٨٥-٨٦).

أما **مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (١٩٨٧)** فقد عرف صعوبات التعلم بأنها "مفهوم عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح من خلال الصعوبات الواضحة في الاكتساب، أو الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو قدرات الحساب، أو المهارات الاجتماعية، وهذه الاضطرابات ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، لذا فإنّ صعوبات التعلم قد تحدث متصاحبة مع ظروف الإعاقة الأخرى كالإعاقات الحسية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الاجتماعي، وكذلك التأثيرات البيئية الاجتماعية كالفروق الفردية، والتعلم غير المناسب، أو

العوامل النفسية أو الجينية لاسيما العيوب الخاصة بالإدراك، وكل هذه الحالات من الممكن أن تسبب مشكلات تعلم، ولكن صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الحالات، أو لتأثيرات هذه الظروف" (علي، ٢٠١١، ص ص٣٥-٣٦).

أما **جمعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (LDA)** فقد بينت أن "صعوبات التعلم المحددة تعد حالة مزمنة ذات أصل نيورولوجي تؤثر سلباً - بشكل انتقائي - على النمو والتكامل، وقد تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدها فقط، وتنشأ صعوبات التعلم المحددة كحالة إعاقة مميزة وتختلف في مظهرها وفي درجة حدتها، ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر خلال حياة الفرد على تقديره لذاته، ومستوى تعليمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية".

أما التعريف المتضمن في تعديلات **قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) (١٩٩٧)**، فقد شمل ثلاثة مجالات هي:

١- الناحية العامة: يعني مصطلح صعوبة التعلم النوعية أو المحددة (Specific) وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة، سواءً المكتوبة أو المنطوقة، وهو اضطراب يظهر في شكل قصور في القدرة على الإنصات أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة.

٢- الاضطرابات المتضمنة: كحالات صعوبات الإدراك، أو إصابات الدماغ، أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ، أو عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية التطورية.

٣- الاضطرابات غير المتضمنة أو المستبعدة: أي لا يتضمن مشكلات التعلم التي تنتج في أساسها عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو أي قصور بيئي أو ثقافي، أو اقتصادي.. يعاني منه التلميذ (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص٥٣).

أما تعريف **الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية- الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)**، فيحدد صعوبات التعلم بانخفاض التحصيل الدراسي في واحد أو أكثر من المجالات الأكاديمية (قراءة، كتابة، تعبير كتابي، رياضيات)، وفق أداء التلميذ على اختبار فردي مقنن، والذي يكون أقل من المتوقع مقارنة بعمره الزمني، وقدراته العقلية، وذكائه العام، مما يعيق النشاط الدراسي ومتطلبات الحياة اليومية، ولا يكون انخفاض التحصيل هذا ناتجاً عن عوامل بيئية (كاختلاف اللغة وعوامل ثقافية، أو التعليم غير الكافي وغير المناسب)، أو عن أي إعاقة (حسية أو تخلف عقلي)، بل يرتبط باضطراب واحدة أو أكثر من العمليات النمائية (إدراك بصري، إدراك سمعي، أو نقص الانتباه أو الذاكرة أو اللغة) التي تختلف شدتها من فرد لآخر، ويمكن أن ترتبط صعوبات التعلم بالاضطرابات الاجتماعية (تدني مفهوم الذات، أو اضطراب التوافق الاجتماعي، أو اضطراب التواصل الاجتماعي، أو الاندفاعية، أو فرط النشاط، أو العدوان)، وتنتج صعوبات التعلم (بشكل غير مؤكد) عن عوامل وراثية، أو ولادية، أو اضطرابات عصبية، أو حالات تسمم ولادية" (DSM-IV-TR, 2000, pp50-51).

كما ترى **ليرنر (Lerner 2000)** "أن تلميذ صعوبات التعلم لا ينجز بصورة مناسبة أو ملائمة لعمره ومستوى قدراته في واحد أو أكثر من مجالات متعددة، رغم تزويده بخبرات تعليمية ملائمة، ولديه تباعد أو تناقض حاد بين مستوى تحصيله وقدرته العقلية في واحد أو أكثر من سبعة مجالات هي (التعبير اللفظي، الفهم والاستيعاب السمعي، التعبير الكتابي، المهارات الأساسية في القراءة، الفهم القرائي، العمليات الرياضية، التفكير أو الاستدلال الرياضي) (Lerner, 2000, p9).

أما (**سيد سليمان ٢٠٠١**) فيرى أن صعوبة التعلم "تظهر على شكل ضعف في الأداء في واحدة أو أكثر من الجوانب التالية (مهارات القراءة الأساسية، الفهم القرائي، الفهم السمعي، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي، الحساب الرياضي أو الاستدلال الرياضي)، كما يعاني تلامذة صعوبات التعلم غالباً من مشكلات لغوية أو صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة، تؤدي إلى صعوبة في اكتساب مهارة التعرف على الكلمات، أو قد يعاني مشكلات في الذاكرة، ويجب استبعاد جميع حالات الإعاقة الأخرى على أنها السبب الرئيس في ضعف الأداء الأكاديمي، كذلك استبعاد نواحي الحرمان البيئي والثقافي والاقتصادي في كونها سبباً لصعوبات التعلم (سيد سليمان، ٢٠٠١، ص١٥٣).

أما (**كوافحة وعبد العزيز ٢٠١٠**) فيعرفان ذوي صعوبات التعلم "بأنهم الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة، أو التهجئة، أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية الأساسية كالرياضيات، أو اضطرابات في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة، ويتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر، ولا يعانون من إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو حركية، أو انفعالية، أو من حرمان بيئي أو ثقافي (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٠، ص١١٨).

وترى الباحثة على الرغم من تعدد تعريفات مفهوم صعوبات التعلم أننا يمكن أن نستنتج من تحليل هذه التعريفات مجموعة عناصر مشتركة هي:

١- صعوبات التعلم تتضمن مجموعة متمايزة من الاضطرابات، والتي تُظهر على الأفراد الذين يعانون منها أنواعاً كثيرة من السلوك والمميزات الخاصة.

٢- ينتج عن صعوبات التعلم مصاعب ذات دلالة في اكتساب واستعمال واحدة أو أكثر من مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير، أو الذاكرة، أو المهارات الرياضية.

٣- صعوبات التعلم مشكلة داخلية المنشأ وذات أساس نيرولوجي، ولا تنشأ عن الظروف الخارجية أو النظام التربوي.

٤- صعوبات التعلم ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، يكون سببها عوامل وراثية أو كيميائية حيوية، أو اضطراب العمليات النمائية للإدراك أو الذاكرة أو التفكير أو اللغة أو الانتباه.

٥- صعوبات التعلم لا تكون نتيجة لأي من الإعاقات الحسية السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو أي من حالات التخلف العقلي.

٦- يقع مستوى ذكاء الأفراد الذين يشملهم مصطلح صعوبات التعلم (وفق اختبار ذكاء مقنن) بين المتوسط أو فوق المتوسط، وبالتالي هناك فرق بين ما هو متوقع من الفرد وفق مستوى الذكاء لديه وبين الأداء الفعلي له.

٧- يحتاج الأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى خدمات تربوية، ونفسية، واجتماعية خاصة.

ثانياً- صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأخرى المتصلة بها:

قد يخلط البعض بين مصطلح صعوبات التعلم وبعض المفاهيم والمصطلحات الأخرى المتصلة بها كالتأخر الدراسي وبطء التعلم..وغيرها، مما يؤدي إلى سوء في الفهم وأخطاء في التشخيص، ومن ثم قلة فعالية البرامج العلاجية.

إن القاسم المشترك بين حالات صعوبات التعلم والفئات التشخيصية الأخرى يتمثل في ضعف مستوى التحصيل الدراسي، وهذا يعني أن ذوي صعوبات التعلم قد يكونون متخلفين دراسياً في مجال أكاديمي أو أكثر، إلا أنّ العكس غير صحيح، بمعنى أنه ليس كل متخلف دراسياً يعاني من صعوبة تعلم، كما يعد محك التباعد أو التباين بين ما يمتلكه ذوو صعوبات التعلم من مقدرة عقلية عامة (ذكاء) متوسطة أو عالية، وما يحققونه من مستوى تحصيل فعلي منخفض في مجال أو أكثر من ناحية أخرى يعد أحد المؤشرات الجوهرية الفارقة عملياً بينهم وحالات التأخر الدراسي وبطء التعلم، إضافة إلى أن صعوبات التعلم ترجع أساساً إلى قصور في العمليات النفسية الأساسية التي من ضمنها اضطرابات فهم اللغة (المنطوقة أو المكتوبة) واستعمالها (القريطي، ٢٠٠٥، ص٤٢٠).

١- **صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:** إن التأخر الدراسي يشير إلى أولئك التلاميذ الذين يظهرون تأخراً ملحوظاً في تحصيلهم الدراسي بمادة أو أكثر من المواد التعليمية، وبمعدل أكثر من سنة دراسية مقارنة بالعاديين من زملائهم، وهم من الناحية العقلية أقل ذكاءً، إذ يتراوح ذكاؤهم بين (٧٠ نقطة إلى ٩٠ نقطة) وهي الدرجة الحدية، كما يعانون من قصور في التفكير الاستنتاجي وضعف في حل المشكلات (أبو فخر، ٢٠٠٥، ص١٥٨). ويرى (**كيرك وكالفانت** ١٩٨٨) أن العوامل المؤدية للتأخر الدراسي تنقسم إلى عوامل خارجية كالحرمان الثقافي، ونقص فرص التعلم بسبب التغيب الطويل عن المدرسة، وضعف في أداء المعلم، وعدم وجود وسائل تعليمية مناسبة، وعوامل داخلية كالقدرات العقلية المنخفضة، وعدم وجود الدافعية للتعلم، واعتلال الصحة، والأمراض المزمنة (السرطاوي وسيسالم، ١٩٩٢، ص٢٨).

٢- **صعوبات التعلم وبطء التعلم:** إن التلميذ بطيء التعلم غالباً يأخذ زمناً مضاعفاً في أداء المهام التعليمية الموكلة إليه قياساً بالزمن الذي يستغرقه أقرانه العاديون، فالمعيار الأساسي هو الزمن الذي يستهلكه التلميذ في أداء المهام التعليمية، فبطء التعلم يقع في مجال العمليات العقلية حكماً، فالتلميذ بطيء التعلم قد يحرز تقدماً في النواحي الانفعالية الاجتماعية، لكنه بطيءٌ في التحليل والتركيب، ونسبة ذكاء هؤلاء الأفراد تقع غالباً عند (دون المتوسط)، وفي هذا يتشابهون مع حالات التأخر الدراسي (أبو

فخر، ٢٠٠٥، ص١٦١). فصعوبات التعلم لا تنطبق على التلاميذ الذين يعانون من انخفاض في التحصيل نتيجة إعاقات فيزيولوجية أو حرمان بيئي (Lyon, 1996, p56).

ثالثاً- أسباب صعوبات التعلم:

تتعدد الأسباب التي تقف خلف حدوث صعوبات التعلم، وتتنوع بين أسباب نفسية نمائية كاضطرابات الإدراك الحسي والذاكرة، وأسباب وعوامل وراثية ومرضية، وأسباب وعوامل كيميائية حيوية، إلى أسباب متعلقة باضطرابات الجهاز العصبي المركزي، ناهيك عن دور الأسباب والعوامل البيئية، والتي تتضافر فيما بينها لتقود إلى الإصابة بصعوبات التعلم أكاديمية:

١- العوامل المتعلقة باضطرابات الجهاز العصبي المركزي: نظراً لكون الدماغ أساس عمليات التعلم والتحكم والسيطرة على الجسم، والهيمنة على وظائفه التي من بينها التعلم، لذلك احتل الدماغ مركزاً مهماً في الدراسات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، والتي دارت حول التلف الدماغي ومعالجة المعلومات البصرية والمعالجة الصوتية والذاكرة، ولقد بُنيت فكرة التلف الدماغي كسبب رئيسي نظراً لما توصلت إليه دراسات أجريت على مرضى أصيبوا بتلف دماغي، وما سببه ذلك التلف من مشكلات كصعوبة القراءة المكتسبة (Alexia)، حيث أظهرت الصور الشعاعية وجود تلف في خلايا الدماغ المسؤولة عن عمليات القراءة، إذ تمت مقارنة حالات تلامذة يعانون من صعوبات تعليمية فوجد بينهم تشابه في ذلك، مما أعطى مؤشراً لرد تلك الصعوبات إلى تلف بعض مناطق الدماغ، وهذا التلف يُحدث خللاً في الوظائف الأساسية لتركيب معين من الدماغ، وقد يكون هذا التلف ناتجاً عن أسباب مباشرة (كنقص الأكسجين، أو التهابات الدماغ)، أو ناتجاً عن أسباب غير مباشرة (كالخلل الكيميائي في إفراز النواقل العصبية)، فالنقص في هذه النواقل يفقد الدماغ بعضاً من قدراته (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩، ص ص٤٨-٤٩). كما بينت دراسات أخرى وجود اختلافات بين أدمغة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وعلى وجه التحديد عند العقدة القاعدية ذات العلاقة بالأنشطة السلوكية الروتينية التي تكون أصغر حجماً لديهم، أما الفص الدماغي الأمامي فيكون أقل نشاطاً، أما المنطقة الصدغية المسطحة ذات العلاقة باللغة والموجودة في نصفي الكرة الدماغيين فلها حجم متماثل لدى ذوي صعوبات التعلم، أما لدى أقرانهم العاديين فتختلف جوهرياً بالحجم، وبناءً على ذلك تأسس اعتقاد بأن صعوبات القراءة والرياضيات قد ترتبط بهذا الاختلاف (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص١٠٥-ص١١٢). كما بينت الدراسات التشريحية أن الأغشية المخية غير كاملة النمو لدى ذوي تأخر القراءة النمائي، حيث يكون توازن الفصوص المخية الصدغية غير عادي من حيث التركيب، كما أظهرت الدراسات عدداً متزايداً من الخلايا العصبية في المادة البيضاء لقشرة الدماغ لدى ذوي صعوبات القراءة (Baker, 2006, pp20-23). أما دراسات الرنين المغناطيسي (MRI) فقد بينت وجود فروق تكوينية بين المصابين وغير المصابين باضطرابات القراءة، وأن بيانات رسم المخ الكهربائي للمصابين بعسر القراءة أشارت إلى أنهم يظهرون نشاطاً كهربائياً غير عادي في منطقة الفصين الصدغي والجداري الأيسر (Scheffel, 1996, p177).

٢- **العوامل الوراثية:** التي بينت أن صعوبات التعلم تتوارث في الأسرة، من خلال عدة دراسات أجريت على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد يعانون مشكلات في القراءة أو اللغة، إذ لوحظ نسبة في شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب، مما يقدم دليلاً كافياً على أن مثل هذه الحالات تخضع لقانون الوراثة كما ثبت من دراسات **(جرتشلي وبانتين ١٩٧١)**، كما قام كل من **(ديكر وديفرنر ١٩٨٠)** بدراسة أسرية شاملة على صعوبات القراءة في جامعة (كولورادو) الأمريكية، استنتج من خلالها بيانات تؤكد بشكل حاسم الطبيعة الوراثية والأسرية لصعوبات القراءة (العشاوي، ٢٠٠٤، ص٩٢). ومن الدراسات التي أكدت الطبيعة الوراثية لصعوبات التعلم تلك التي أجريت على التوائم المتماثلة والتوائم غير المتماثلة، فالتوائم المتماثلة أكثر اتفاقاً فيما يتعلق بصعوبات التعلم قياساً بالتوائم غير المتماثلة، كما أشارت دراسات حديثة إلى أن الكروموسومات (٦) (١٥) قد يكونان مسؤولين عن توريث صعوبات التعلم (هالهان وكوفمان، ٢٠٠٦، ص٣٢٩).

٣- **العوامل الكيميائية الحيوية:** التي ترتبط بقصور التوازن الكيميائي الحيوي للجسم، فجسم الإنسان يحتوي على نسب محددة من العناصر الكيميائية الحيوية التي تحفظ التوازن الحيوي للجسم ونشاطه، وإن الزيادة أو النقصان في معدل هذه العناصر يؤثر على خلايا المخ الذي يُعرف (بالخلل الوظيفي البسيط)، ومن أهم مظاهره الحركة أو النشاط الزائد الذي يعتبر أهم خاصية لتلاميذ صعوبات التعلم (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص٤٣). كما أن الاضطرابات الغدية ترتبط بالأسباب البيوكيميائية، فمتاعب الغدة الدرقية لدى الصغار يمكن أن تسبب تلفاً دائماً للمخ يؤثر بدوره على الذكاء والوظائف اللغوية والقدرات الحركية، كما أن انخفاض سكر الدم في العامين الأولين من حياة الطفل له نتائج خطيرة أهمها جعل حجم المخ صغيراً (Wong, 1991, p29).

٤- **العوامل البيئية:** التي تتلخص بأشكال الحرمان البيئي من مثيرات حسية نفسية لا يتلقاها التلميذ بصورة طبيعية، كما أن سوء التغذية المبكرة يؤدي إلى نقص في النمو الجسمي والعصبي والحركي، مما يؤدي إلى صعوبات تعلم (أبو فخر، ٢٠٠٥، ص١٦٩). كما أن التعرض لكميات صغيرة من مادة الرصاص فترة الحمل أو بعد الولادة يؤدي إلى أنماط سلوكية وتعليمية مميزة لذوي صعوبات التعلم كمشكلات الكلام ونقص الانتباه (Silver, 1992, p21). ومن جانب آخر فإن تلامذة صعوبات التعلم يحتاجون لطرائق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم التي تختلف عن الطرائق التدريسية المستخدمة مع أقرانهم العاديين، فتلميذ صعوبات القراءة يحتاج لأسلوب تحليل المهمة مثلاً (أبو فخر وآخرون، ٢٠٠٨، ص٧٩). كما أن نقص فرص التربية وأنماط التعليم الخاص تعتبر من العوامل البيئية التي تسهم في تفاقم صعوبات التعلم التي تعكس نوعاً من التدريس غير المناسب الذي قد يتلقاه التلميذ، ففي أواخر القرن العشرين تحول الاهتمام من المجال الطبي إلى التربوي نتيجة ثلاثة عوامل رئيسية هي:

أ- إدراك وجود تلاميذ ذوي ظروف تعليمية صعبة داخل المدارس العامة.

ب- عدم وجود شواهد وأدلة كافية على قدرة الفحوص الطبية على التمييز (على نحو عصبي) بين التلاميذ العاديين وغير العاديين الذين يعانون صعوبات تعلم.

ج- نقص الشواهد والأدلة على التدخلات الطبية (مارتن هنلي وآخرون، ٢٠٠٤، ص٢٥١).

ومن العوامل البيئية الهامة التي تزيد من تفاقم صعوبات التعلم وتأخذ دوراً سلبياً في استمرارها نذكر ما يلي:

أ- استراتيجيات التدريس غير الفعالة في البيئة المدرسية.

ب- الأسلوب المعرفي للتلميذ ذي صعوبات التعلم.

ج- الاتجاهات الوالدية السلبية نحو إنجاز وتحصيل التلميذ (سالم وآخرون، ٢٠٠٨، ص٤٩).

لاسيما في الأسر التي يتخذ فيها أحد الوالدين أو كلاهما موقفاً سلبياً من تحصيل ابنه المُتدني، مما يدفع بالابن للابتعاد عن الدراسة، وبالتالي انخفاض تحصيله، فتتعمق صعوبات التعلم وتتفاقم، فتتحول الصعوبة الطفيفة إلى إعاقة تعليمية في المواد الأكاديمية (Coplin & Morgan, 1998, p619).

رابعاً- تشخيص صعوبات التعلم:

إن أي عمل علاجي لا يقوم على نتائج التشخيص الدقيق يكون احتماله الفشل وضياع الوقت لكل من التلميذ والمعالج، إذ يرى (**جاي بوند وآخرون ١٩٨٤**) بأن الهدف من التشخيص هو جمع معلومات تفيد في وضع خطة علاجية، والتوصل إلى فهم دقيق للعوامل المسببة للصعوبة، ومعرفة دقيقة لحاجات التلميذ الفعلية، وخصائصه الفردية، بهدف وضع برنامج علاجي تعليمي يعتمد على نقاط القوة والضعف لديه، والبحث في خصائص البيئة من حوله والظروف التي تحتاج إلى نوع من التصحيح والتكييف، بما ييسر للتلميذ إحراز التقدم في برنامجه العلاجي (نقلاً عن علي، ٢٠٠٥، ص ص٣٣-٣٤). وتشير تعريفات صعوبات التعلم المتعددة ونتائج الدراسات والبحوث إلى ثلاثة محكات يمكن استخدامها لتشخيص تلامذة صعوبات التعلم وتمييزهم عن حالات الإعاقة الأخرى، وهذه المحكات هي:

١- محك التباعد أو التباين: يظهر تلاميذ صعوبات التعلم تباعداً في واحد أو أكثر مما يلي وفق المحكين التاليين أو كليهما:

أ- تباعد واضح في نمو العديد من السلوكيات النفسية (الانتباه، التمييز، اللغة، القدرة البصرية الحركية، الذاكرة، وإدراك العلاقات.. وغيرها)، فلقد لوحظ تفاوت في نمو الوظائف النفسية واللغوية عند بعض تلامذة ما قبل المدرسة، إذ ينمو التلميذ بشكل عادي في بعض الوظائف ويتأخر في وظائف أخرى، كأن ينمو التلميذ بشكل طبيعي في اللغة لكنه يتأخر في المشي والتناسق الحركي.

ب- التباعد بين النمو العقلي العام والتحصيل الأكاديمي: أي التفاوت بين التحصيل الأكاديمي والأداء المتوقع، ففي مرحلة ما قبل المدرسة عادةً ما يلاحظ عدم الاتزان النمائي، في حين يلاحظ التخلف الأكاديمي في المستويات الصفية اللاحقة، حيث يُعطي التلميذ دليلاً على أن قدرته العقلية تقع ضمن

المتوسط، لكنه لم يتعلم القراءة بعد فترة كافية من وجوده في المدرسة، وعندئذ يمكن اعتبار التلميذ أن لديه صعوبة في القراءة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص٢٣، ص٢٤، ص٢٦).

ويعد محك التباعد الذي أشارت إليه **باتمان (Bateman 1964)** أول مرة من بين أكثر المحكات الرئيسية التي تعتمد في تعريف صعوبات التعلم وتمييزها عن غيرها من إعاقات التعلم، ويدل محك التباعد على وجود فرق دال بين قدرة التلميذ العقلية ومستوى تحصيله الفعلي في مجال أو عدة مجالات أكاديمية للقراءة أو الكتابة أو التهجئة أو الحساب، فبالرغم من أن ذكاء تلميذ صعوبات التعلم يقع عند حدود المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أنه يواجه مشكلات حادة تعوق التعلم المبكر أو تؤدي إلى تدني تحصيله الأكاديمي مستقبلاً، بحيث يتراجع مستوى تحصيله إلى دون مستوى ذكائه، ويقدر التباعد بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي على أساس درجة التباين، وهي علامة رياضية تستخدم لإعطاء الصفة الكمية للتباعد بين التحصيل والقدرة، ويستخدم لتحديد هذه العلامة اختبارات التحصيل النظامية وغير النظامية، واختبارات الذكاء الفردية، والملاحظات الصفية، والعمر الزمني، والصف الدراسي.. وغير ذلك من العوامل (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٤٠).

٢- **محك الاستبعاد:** من بين المحكات التي تستخدم في التعرف على حالات صعوبات التعلم، ويُقصد به استبعاد بعض الحالات التي ترجع الصعوبة فيها إلى التخلف العقلي العام أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطراب الانفعالي أو نقص فرص التعلم، أي عدم احتمال أن تكون صعوبات التعلم راجعة إلى أي من حالات (تخلف عقلي، إعاقة حسية، إعاقة انفعالية) (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص٤١).

٣- **محك التربية الخاصة:** يقصد به استخدام أساليب تربوية تُصمم خصيصاً لمعالجة المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم التعليمية الناجمة عن وجود بعض الاضطرابات النمائية التي تمنع أو تعوق قدرة التلميذ على التعلم، إذ يصعب عليهم الاستفادة من طرق التعليم المستخدمة في صفوف التعليم العام المستخدمة مع التلامذة العاديين (سيد سليمان، ١٩٩٨، ص٢٥٨).

خامساً- تصنيف صعوبات التعلم:

صنف **(كيرك وكالفنت ١٩٨٤)** صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين اعتمدت أساساً لجميع التصنيفات التي ظهرت لاحقاً وهي:

١- صعوبات تعلم نمائية:

تشمل العمليات النفسية الأساسية وتنقسم إلى صعوبات أولية (انتباه، ذاكرة، إدراك)، وصعوبات ثانوية (تفكير، لغة)، وتلك المهارات يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، وإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم التلاميذ لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة، ويعجز التلميذ عن تعويضها بوظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبات في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص ص١٨-١٩).

أ- الصعوبات الأولية:

*- صعوبات الانتباه: يقصد بالانتباه عملية تركيز الجهد خلال الأحداث العقلية الانتقائية، وللتركيز والاهتمام والانتباه محددات حسية عصبية، وعقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وتعد اضطرابات الانتباه من أهم مصادر صعوبات التعلم، حيث تتطلب عملية التعلم كل من (الانتقائية، واستمرارية التيقظ)، إذ تتعلق عملية الانتقائية بحصر التركيز على المثير موضوع الانتباه، بحيث يكون هذا المثير في بؤرة شعور الفرد، وهو ما يطلق عليه الانتباه الانتقائي الذي يعد أساساً لكفاءة الإدراك، أما التيقظ والاستمرارية أو (دوام الانتباه) فيتعلق بمواصلة الانتباه للمثير لفترة كافية، وذلك للإلمام بمختلف عناصره وهو ما يسمى بالانتباه الممتد أو المتواصل، وعليه تتضمن اضطرابات الانتباه قصور الانتباه، والقابلية للتشتت، والاندفاعية، وعدم التروي، وعدم المثابرة، وترك أنشطة دون استكمالها، والتحول من نشاط لآخر (القريطي، ٢٠٠٥، ص ص٢٢٣-٢٢٤). وصعوبات الانتباه تظهر قبل عمر (٦) سنوات بهيئة توقف مبكر عن المهام، وترك الأنشطة دون استكمالها، فينتقل تلميذ صعوبات التعلم من نشاط لآخر كأنه فقد اهتمامه بمهمة ما لأن مهمة أخرى قد جذبته، ويجب أن ينحصر التشخيص في حدود عدم المثابرة وعدم الانتباه، في مقابل المتوقع من التلميذ في حدود عمره وحاصل ذكائه (ICD-10، ١٩٩٢، ص٢٧٧).

*- صعوبات الذاكرة: تعتبر الذاكرة عنصراً هاماً من عناصر التعلم، فالتعلم عند الإنسان يتم من خلال المرور بتجارب وخبرات معينة تختزن في الذاكرة للإفادة منها في مواقف لاحقة، فقد ذكر (**هيولز ١٩٨٠**) أنَّ الذاكرة تتألف من أربع عمليات أساسية هي (تصنيف المعلومات، تخزينها، الاحتفاظ بها لاستخدامها مستقبلاً، قدرة استرجاعها) (نقلاً عن البطاينة وآخرين، ٢٠٠٩، ص٨٩). فعلى مستوى الذاكرة الحسية فإن تلميذ صعوبات التعلم بسبب ضعف قدرته على تعرف الحروف خلال الفترة الزمنية التي تحتفظ بها الذاكرة الحسية قبل أن تخبو تكون لديه ضعيفة، حيث يحتاج لفترة زمنية أطول من الفترة التي تمكث بها صورة الحروف في الذاكرة الحسية وهي (٥) ثوانٍ، مما يجعل الذكرى تخبو لديه قبل أن يتمكن من معالجتها والتعرف إليها وإعطائها دلالتها، وعلى مستوى الذاكرة القصيرة فهي لدى تلميذ صعوبات التعلم أقل كفاءة وفعالية بسبب افتقاره لاستراتيجيات ملائمة للتسميع والترميز وتجهيز المعلومات، وعلى مستوى الذاكرة العاملة التي تهتم بتفسير المعلومات وتكاملها وربط المعلومات الحالية مع المعلومات السابقة فهي أقل كفاءة مقارنة بالعاديين، وعلى مستوى الذاكرة الطويلة فتلميذ صعوبات التعلم يفتقر لمهارات الضبط والمراجعة الذاتية، فالاستراتيجيات المستخدمة لديه في استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى غير فعالة، كما تفتقر ذاكرته إلى الترابط والتنظيم والتمايز، ويكون أقل كفاءة في تفعيل التبادل بين المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٣٨٤-٣٨٦). فالتعلم له مراحل متتابعة ومترابطة، فبعد الانتباه للمثير يتم إدراكه، ثم التعرف عليه، ويسجل في الذاكرة العاملة التي تستدعي الخبرات من الذاكرة طويلة المدى، فتتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير وإعطائها معنى بناءً

على الخبرات السابقة، وهذه العمليات المتتابعة التي تتوسطها الذاكرة العاملة هو ما يفتقده تلامذة صعوبات التعلم (Mclean & Hitch, 1999, pp245-249).

*- صعوبات الإدراك: يعرف الإدراك بأنه "قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة، ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها، وإعطائها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة، فالإدراك يتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي (العمليات الحسية، العمليات الرمزية، العمليات الوجدانية)" (ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٢٢). وتتضمن اضطرابات الإدراك لدى تلاميذ صعوبات التعلم ما يلي:

- صعوبات عملية التجهيز والمعالجة.

- صعوبات الإدراك السمعي: تتضمن صعوبة الوعي الصوتي، والتمييز السمعي، وصعوبة التذكر السمعي، وصعوبة التعاقب والتسلسل السمعي، وصعوبة مزج الأصوات السمعية (الإغلاق السمعي).

- صعوبات الإدراك البصري: تتضمن صعوبة التمييز البصري، وصعوبة الإغلاق البصري، وصعوبة إدراك العلاقات المكانية، وصعوبة تمييز الصورة وخلفيتها، وصعوبة التذكر البصري، وصعوبة التآزر البصري الحركي، وصعوبة سرعة الإدراك البصري (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٩، ص ص١٠١-١٠٢).

ب- الصعوبات الثانوية:

*- صعوبات اللغة الشفهية: التي يمكن تصنيفها إلى قسمين رئيسيين:

- الأول: يتضمن (صعوبات في اللغة الاستقبالية الشفهية، صعوبات اللغة الداخلية أو التكاملية، صعوبات اللغة التعبيرية).

- الثاني: يتضمن صعوبات تتعلق بعلم أصوات الكلام، وصعوبات بناء الجملة، وصعوبات النحو والقواعد الأساسية في اللغة.

ومن أهم الأعراض التي تظهر على تلميذ صعوبات اللغة الاستقبالية الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات والأفكار، فلا يفهم ما يسمع فهو لا يمتلك لغة لها معنى للتعبير عن الأشياء، كما يعاني من صعوبة في اتباع التعليمات والأوامر، وصعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها، وصعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل حروف الجر والصفات. كما حدد **(جونسون ومايكلبست)** نمطين متميزين لصعوبات اللغة الشفهية التعبيرية وهي:

- النمط الأول: صعوبة في اختيار واسترجاع الكلمات أو إعادة ماتم سماعه، وتعتبر استعادة الكلمات من أجل نطقها جزءً هاماً في عملية التعبير.

- النمط الثاني: اضطرابات تتعلق ببناء الجملة وتركيبها، حيث يستعمل كلمات منفردة وعبارات قصيرة، مع صعوبة في تنظيم كلماته والتعبير عن أفكاره في جمل كاملة، ويتصف نطقه وكلامه بحذف كلمات، أو تحريف كلمات، أو صيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ (العشاوي، ٢٠٠٤، ص١٠٤، ص١٠٨).

*- صعوبات التفكير: تتضمن عملية التفكير الحكم، والمقارنة، والعمليات الحسابية، والتساؤل، والاستدلال، والتقويم، والتفكير الناقد، وحل المشكلة، واتخاذ القرار، وإنّ مكونات عملية التفكير هذه يصعب تحديدها أو وصفها، إذ تتطلب جميعها قدرة تنظيم المفاهيم وتجزئة المعرفة وربطها مع بعضها للوصول إلى هدف أو تحصيل مستوى جديد للفهم، لذلك فإن تلامذة صعوبات التعلم يظهرون عدداً من السلوكيات التي تشير إلى عدم استخدامهم لعمليات التفكير الفعَّال أهمها (الاندفاعية، الاعتماد الزائد على المعلم، عدم القدرة على التركيز، تصلب التفكير أو مرونته، نقص الثقة بالنفس، فقدان المعنى، محاولة مقاومة التفكير، صعوبة تركيز الانتباه واستمراره، ضعف التنظيم والتصنيف)، وتشير هذه السلوكيات إلى صعوبة في تكوين المفاهيم وملاحظة العلاقات بين الأشياء أو الاستدلال وحل المشكلات (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص١٨٧). فتلميذ صعوبات التعلم يعاني من قصور في تنظيم النتائج وتنسيق العمليات العقلية والمعرفية، فلا يستطيع تطبيق ما تعلمه، ويحتاج إلى وقت أطول لتنظيم أفكاره، ويعطي اهتماماً أقل للتفاصيل ومعاني الكلمات، كما يعاني من ضعف في التفكير المجرد، ولا يستطيع اتباع التعليمات أو تذكرها (كوافحة، ١٩٩٠، ص ص٢٧-٢٨).

٢- صعوبات تعلم أكاديمية:

أ- صعوبات القراءة: من أهم المؤشرات التي تصاحب صعوبات التعلم، وتساعد في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبة ما يلي:

- تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات الدارسة.
- لا يظهرون أي دليل لوجود أي عجز حسي.
- يظهرون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنسبة للكلمات التي تتشابه في الشكل العام.
- ضعاف في التهجئة خلال محاولاتهم الأولى للقراءة والكتابة، كما يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف (علي، ٢٠٠٥، ص٥٢).

وعند تحليل أهم مشكلات القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم يلاحظ أنها تقع في ثلاث فئات كما يلي:

- التعرف الخاطئ على الكلمة.
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- الأخطاء الملحوظة أثناء عملية القراءة (الحذف، الإدخال، الإبدال، التكرار، الأخطاء العكسية، القراءة السريعة وغير الصحيحة، القراءة البطيئة).

ويشكل تلاميذ صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين تلامذة صعوبات التعلم، ولما كان قدرٌ كبيرٌ من التعلم المدرسي يعتمد على مهارات القراءة، فإن صعوبات القراءة يمكن أن تؤثر بشكل هدام على شخصية التلميذ، ويرى عدد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، بل إن أكثر من (٨٠%) من ذوي صعوبات التعلم هم من فئة صعوبات القراءة (سالم

وآخرون، ٢٠٠٦، ص ص١٥٤-١٥٥، ص١٤٤). وتتفاوت شدة هذه الصعوبات بين البسيطة، إلى الشديدة، فالشديدة جداً، كما تتأثر بصعوبات اللغة، كما تؤدي إلى صعوبات في الكتابة، وتعتبر أحد المصاعب الهامة في التعلم المدرسي، وهي حالة عصبية معرفية تقف خلفها واحدة أو أكثر من الصعوبات النمائية، ولها أبعاد إدراكية ومعرفية ولغوية (Scheffel, 1996, p171).

ب- صعوبات الكتابة: تجمع نظريات الكتابة أن هناك ثلاثة محاور هامة للغة المكتوبة هي (التعبير الكتابي، التهجئة، الكتابة اليدوية)، التي تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة، ونتيجة لتعدد أبعاد الكتابة يكتسب العديد من تلامذة صعوبات التعلم عجزاً في مهارات الكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي، والمشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ تؤثر بشكل عميق على تحصيلهم الأكاديمي (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٨٧). وتوضح الدراسات أن ذوي صعوبات الكتابة يتميزون بعدة خصائص سلوكية أهمها:

- أوراقهم وكراساتهم متخمة بعدة أخطاء في التهجئة، والإملاء، والقواعد، والتراكيب..إلخ، واضطراب في استخدام علامات الترقيم (النقط والفواصل..إلخ)، وتشابك الحروف، وأنماط أخرى من أخطاء الكتابة.
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير منضبطة ولا تسير وفقاً لأي قاعدة، وتفتقر إلى التنظيم والضبط، وغالباً ما يحذفون بعض الحروف.
- تشير كتاباتهم إلى صعوبات في أعمال الضبط التنفيذي لمعظم العمليات المعرفية التي تقف خلف الكتابة الفعالة، والتي تشمل توليد المحتوى، وإنتاج النص، والأفكار، والتخطيط للكتابة، ومراجعة كتاباتهم.
- غالباً ماتكون جملهم قصيرة، ومفككة، وتفتقر إلى المعنى والمضمون.
- تصحيحهم لأخطائهم آلي ولا مبالي، وهم أقل فهماً وتصحيحاً لتلك الأخطاء فيما بعد.
- الخلط في كتابة الأحرف المتشابهة في الشكل والمخرج الصوتي، أو صعوبة في وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة أثناء الإملاء، كذلك صعوبة في كتابة الحروف متصلة أو منفصلة، وصعوبة التحكم بالسرعة المناسبة للكتابة، بالإضافة إلى صعوبة في مسك أدوات الكتابة ووضع الورقة بشكل صحيح (الزراد، ٢٠٠١، ص٢٦)؛ (ملحم، ٢٠٠٢، ص٣١٠).

ج- صعوبات التعبير الكتابي: تتجلى عند تقييم نتاج التعبير الكتابي الذي يجب التأكيد فيه على خمسة عناصر أساسية هي:

- الطلاقة: يقصد بها كمية الموضوع أي (عدد المفردات المكتوبة)، ويتميز تلامذة صعوبات التعبير الكتابي بضعف مهارة الكتابة بسلاسة وسرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات والأفكار والمعاني والمرادفات.
- القواعد والنحو: يقصد بها توارد الكلمات في الجملة، ويلاحظ أن أخطاء النحو الأكثر تكراراً تقع في حذف الكلمات، وسوء ورود الكلمات في الجملة، واستخدام غير صحيح للأفعال والضمائر، وتصريف خاطئ للكلمات، وضعف التنقيط..إلخ.
- البنية: يقصد بها الصفات الميكانيكية للكتابة كالترقيم، والتهجئة، والخط اليدوي، وتنظيم المهارات.

– المفردات: يقصد بها الأصالة أو النضج الذي يظهره التلميذ عند اختيار الكلمات التي يستخدمها في كتابته، إذ لوحظ أن تلامذة صعوبات التعبير الكتابي يستخدمون أنماطاً من المفردات تقل عما يستعمله العاديون، فضلاً عن كونها أقل تنوعاً.

– المحتوى: يمكن ملاحظة ثلاثة عناصر عند تقييم المحتوى هي (الأفكار، الدقة، التنظيم)، فقدرة توليد الأفكار، وتمحور كل أجزاء الموضوع حول نقطة رئيسية، والتسلسل المنطقي هي التي تساهم في تقييم المحتوى (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٢٤١–٢٤٢). وترتبط صعوبات التعبير الكتابي بصعوبات القراءة وصعوبات اللغة الشفهية والصعوبات الإدراكية التي تكشف عن نفسها من عدم قدرة التلميذ على تأليف نصوص مكتوبة، فتتضح الأخطاء القواعدية والتنظيم السيئ للمقاطع، ولا يمكن اعتبار التلميذ يعاني من صعوبات التعبير الكتابي إذا لوحظ أن لديه أخطاء في التهجئة فقط، أو كتابة يدوية سيئة، وكما هو معروف عن صعوبات التعبير الكتابي فإن علاجها قليلٌ نسبياً مقارنةً بالصعوبات الأخرى، مما يتطلب فحص عينات واسعة من كتابات التلميذ، ومقارنة أدائه المتوقع مع عمره الزمني ونسبة ذكائه، ونادراً ما يتم تشخيص تلك الصعوبات قبل نهاية الصف الثاني (DSM-IV-TR, 2000, p54).

د– **صعوبات الرياضيات:** يعتبر مصطلح عسر الحساب (Dyscalculia) من أكثر المصطلحات انتشاراً للتعبير عن صعوبات الرياضيات، وبصورة عامة فإنها تشير إلى عجز كامل من جانب التلميذ عن القيام بالعمليات الحسابية، ومن أهم الصعوبات الخاصة التي يخبرها تلامذة صعوبات الرياضيات (صعوبات النمو المعرفي، صعوبات أداء الحساب، صعوبات المسائل اللفظية) (هالهان وآخرون، ٢٠٠٦، ص ص٦٤٠–٦٤٢). ومن خصائص تلامذة صعوبات الحساب:

– يستخدم التلاميذ استراتيجيات متعددة لحل المشكلات المقدمة إليهم.

– يعطي التلميذ في الغالب أجوبة غير صحيحة مع كون الحقائق العددية الأولية صحيحة.

– يوجد العديد من الأخطاء في المسائل الكسرية مقارنة بالمسائل التي تضم أعداداً صحيحة.

– يقوم تلامذة صعوبات العمليات الحسابية بتطوير إجراءات خاصة عند نسيان ما درسوه، واستخدام مثل هذه الإجراءات يؤدي في الغالب إلى عدة أخطاء (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص ص١٦٧–١٦٨).

أما الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية– الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000) فيشير إلى أن صعوبات الرياضيات تشخص من خلال الدرجة المتدنية على اختبار رياضيات مقنن، حيث يكون أداء التلميذ أدنى من المستوى المتوقع بالنسبة لعمره الزمني، وذكائه العام، ومستوى التعليم المقدم، وتؤثر هذه الصعوبة بشكل ذي دلالة في تحصيله الأكاديمي وفي نشاطات الحياة اليومية التي تتطلب استخدام مهارات الرياضيات، وترتبط صعوبات الرياضيات بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية المرتبطة (باللغة، أو الإدراك، أو الانتباه، أو الذاكرة، أو التفكير) مع سلامة الحواس (DSM-IV-TR, 2000, p53).

سادساً- العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية:

يرى العديد من الباحثين أن أي تقصير أو تأخر في تحديد أو تشخيص أو الوقاية أو علاج صعوبات التعلم النمائية خلال سنوات ما قبل المدرسة، يقود بالضرورة إلى تطور صعوبات التعلم الأكاديمية عندما يصل الطفل إلى مرحلة التعليم الابتدائية، وقد تمكن عددٌ من الباحثين من تحديد علاقات ارتباطية وعلاقات سببية دالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بكل من مهارات (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة) ومستوى التحصيل الأكاديمي على اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله، وأي انحرافات نمائية تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، كما أن تلاميذ ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية يحتاجون إلى استراتيجيات نوعية للتدخل العلاجي لتعليمهم وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم الأكاديمي، عن طريق تقويم هذه الانحرافات وعلاجها، إذ ترتبط صعوبات التعلم الأكاديمية إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فتعلم القراءة يتطلب الكفاءة في القدرة على فهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعي ومهارة التمييز البصري، فالعلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية هي علاقة سبب ونتيجة، حيث تشكل الأسس النمائية للتعلم المحددات الرئيسية للتعلم الأكاديمي وكافة الأداءات المعرفية التي يفرزها أو ينتجها النشاط العقلي المعرفي، كما يمكن التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٤١٢-٤١٣).

ويعتبر تدريب العمليات النمائية أو تدريب قدرات التعلم النمائية جزءاً من منهاج مرحلة ما قبل المدرسة، حيث لا يعترض أحد على تدريس التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة مهارات النظر والاستماع والمقارنة والفهم لما يسمعونه ويتكلمونه، أو حل المشكلات التي تمثل قدرات تعلم نمائية، وكثير من الأفراد يعتبرون مهارات الاستعداد هذه ضرورية للتعلم، واعتبرت بأنها متطلبات سابقة من المهارات تساعد في التعلم اللاحق، ويجب على المدرس الذي يقوم بعملية التشخيص والعلاج أن يأخذ بالاعتبار العملية السابقة المطلوبة لكل واحدة من هذه المهارات، ويحاول تحسينها من خلال تدريس المتطلبات السابقة لكل مهارة، فإذا كان التلميذ يعاني من مشكلة تمييز بصري، فمن المفيد تدريس التمييز البصري للأحرف والكلمات، والتركيز عليها أكثر من تدريس التمييز للدوائر والمربعات (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص ص٩٢-٩٣).

سابعاً- خصائص تلامذة صعوبات التعلم:

يتفق معظم الباحثين مع عدة دراسات حديثة على توفر مجموعة من الخصائص العقلية، والمعرفية، والاجتماعية، والانفعالية لدى تلامذة صعوبات التعلم، ومعرفة هذه الخصائص تساعد المعلمين وأولياء الأمور والمربين في تحديد حاجاتهم التربوية الخاصة، والوصول للمستوى المتوقع قياساً بعمرهم الزمني وقدراتهم العقلية، هذه الصفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس التلميذ، ومن أهم تلك الخصائص:

١- **خصائص عقلية ومعرفية:** أهمها الذكاء، إذ يتمتع تلامذة صعوبات التعلم بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة أحياناً بمقدار انحراف إلى انحرافين معياريين على اختبار ذكاء مقنن (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص٣٠). وبالرغم من القدرات العقلية التي يتمتع بها تلامذة صعوبات التعلم عموماً، فإن تحصيلهم الدراسي في المواد الأكاديمية ينحرف دون المتوسط بمقدار يزيد عن انحراف معياري مقارنة بعمرهم الزمني، وقدراتهم العقلية، ومستوى الخدمات التربوية المقدمة لهم (DSM-IV-TR, 2000, P51). ويكون انخفاض التحصيل هذا في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية للقراءة، أو الكتابة أو التعبير الكتابي أو الرياضيات، يضاف إلى ذلك استراتيجيات التعلم المعرفية المرتبطة بمشكلات الإدراك والذاكرة التي تنعكس على الأداء المعرفي لمهام التفكير، فالتفكير المعرفي لحل المشكلات يكون لدى ذوي صعوبات التعلم غير منظَّم، لاسيما في مجالات التخطيط والتنظيم، وفي تعيين المتطلبات اللازمة لأداء مهمة معينة، وفي القدرة على اختيار استراتيجية مناسبة وتنفيذها، ومراقبة الأداء وضبطه، وإجراء التعديلات اللازمة لأداء المهمة المطلوبة (هالهان وكوفمان، ٢٠٠٦، ص ص٣٤٢-٣٤٣).

٢- **خصائص نمائية:** يواجه تلامذة صعوبات التعلم اضطرابات في عمليات الإدراك (السمعي، البصري، البصر حركي)، وصعوبات في الانتباه، والذاكرة، والتفكير، وقد سبق وتحدثنا عن تلك الصعوبات، وسنتحدث هنا عن الخصائص النمائية لتلاميذ صعوبات تعلم القراءة:

أ- **صعوبات الانتباه:** التي تتجلى لدى تلامذة صعوبات القراءة في عدم القدرة على الانتباه إلى المثيرات السمعية أو البصرية أو كليهما أثناء تعلّم قراءة الحروف الهجائية والكلمات والجمل في الصف، فقد تبيّن لكل من **ثورب وبوردن (Thorpe & Borden 2008)** من مراجعة عدة دراسات أن صعوبات الانتباه تظهر لدى تلامذة صعوبات التعلم في القراءة قبل عمر (٧) سنوات، وأن معظم أولئك التلاميذ يحصلون على علامات متدنية في اختبار الانتباه للمثيرات السمعية والبصرية، كما تتجلى صعوبات الانتباه لديهم في سرعة التشتت بالمثيرات الثانوية التي ليس لها صلة بموضوع القراءة، كما يفشلون في أداء المهمات الأكاديمية التي تتطلب جهداً عقلياً مستمراً لفترة زمنية معينة مقارنة بالعاديين من نفس العمر الزمني والعقلي، كما يُلاحظ عليهم الملل داخل حجرة الصف، وأثناء قيامهم بمهام القراءة يُلاحظ أنهم يقفزون من كلمة إلى أخرى، أو من جملة إلى أخرى دون قراءتها، وعلى مستوى القراءة الاستيعابية - ونتيجة لعدم الانتباه - لا يستطيعون التمعّن في معنى كلمات النص الذي يقومون بقراءته (Thorpe & Borden, 2008, pp279-281).

ب- **صعوبات الذاكرة:** فتلامذة صعوبات القراءة يواجهون صعوبات في الذاكرة السمعية والبصرية بمستوياتها الثلاثة (الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة العاملة، الذاكرة طويلة المدى)، فنتيجة القصور في الذاكرة السمعية لا يستطيع التلميذ تخزين مجموعة كبيرة من أصوات الحروف والجمل في الذاكرة قصيرة المدى، مما يعيق عمل الذاكرة السمعية العاملة عن القيام بعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، مما يؤثر سلباً على عمليات الإدراك السمعي لتلك الأصوات والتمييز بينها، وبالتالي تصل تلك المثيرات السمعية

بشكل خاطئ إلى الذاكرة السمعية طويلة المدى، مما يجعل عملية تصنيفها وتخزينها في الذاكرة السمعية طويلة المدى عملية مشوبة بكثير من التحريف والتشويه، مما يؤدي بدوره إلى جعل عملية استرجاع المثيرات السمعية للحروف والكلمات عملية مشوّهة أيضاً، وهذا الأمر ينطبق على صعوبات الذاكرة البصرية لدى تلامذة صعوبات القراءة، مما يؤثر سلباً على التذكّر البصري طويل المدى لأشكال الحروف، فتحصل عملية الخلط بين الحروف المتشابهة بالشكل والرسم على الصفحة، وإن كلا الصعوبتين السمعية والبصرية تقودان بالتالي إلى صعوبة المزاوجة بين المثير السمعي (لصوت الحرف أو الكلمة) والمثير البصري (لشكل الحرف أو الكلمة) (Rourke & Fuerst, 1996, pp289-291).

ج- صعوبات الإدراك: بينت الدراسات أنَّ (٧٣%) من تلامذة صعوبات القراءة يعانون من اضطراب في الإدراك البصري أو السمعي أو كليهما، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً ودالاً بصعوبات الانتباه، وتتضمن صعوبات الإدراك البصري مجموعة من الصعوبات الفرعية التي لا تشير إلى إعاقة حسية بصرية، بل تشير إلى اضطراب وظيفي لعمل الدماغ عند الأجزاء المسؤولة عن الإدراك البصري، وتؤدي إلى صعوبة التمييز البصري لأوجه الاختلاف والشبه بين الأشكال من حيث اللون، والحجم..إلخ، وصعوبة التمييز البصري بين الشكل والخلفية، فتلميذ صعوبات القراءة لا يستطيع إدراك الصورة أو الشكل مستقلاً عن الخلفية القائمة عليها، مما يذبذب مدركاته البصرية، ويسيء إلى سرعة الإدراك لديه، يضاف إلى ذلك صعوبة إدراك العلاقات المكانية التي تتجلى في توضّع الحروف المتصلة أو المنفصلة، والتي تتضح أكثر خلال تجاوز السطور أثناء القراءة، وعدم معرفة الاتجاهات (Darch & Simpson, 1990, pp64-65). يضاف إلى كل ما سبق صعوبات إدراك الخبرات السمعية، نتيجة لصعوبة في الانتباه للأصوات وتذكّرها، لاسيما صعوبات التمييز السمعي لأصوات الحروف والكلمات بالمقارنة والموازنة للتفاصيل الصوتية المميزة لها، وصعوبات التحليل السمعي للأصوات المنفردة التي تتركب منها الحروف والكلمات، مما يؤثر في قدرة فهم واستيعاب ما تم سماعه (الوقفي، ١٩٩٨، ص١، ص٣٠).

د- صعوبات في اللغة الشفهية: وتتضمن:

***- صعوبة اللغة الاستقبالية:** التي تحدث نتيجة لخلل وظيفي في منطقة الفص الصدغي الأيسر للدماغ المعروفة بمنطقة (فيرنييك)، مما يؤدي إلى اضطراب عمليات الإنصات إلى المتحدث، وسماع الأصوات النوعية، وتحديد كيفية ضم الأصوات معاً، وإدراك وفهم التجمعات الصوتية (الكلمات والجمل)، واستيعاب الرسالة الصوتية المنقولة (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص١١١).

***- صعوبة اللغة التعبيرية:** تحدث نتيجة لخلل وظيفي لجزء صغير في نصف الكرة المخية الأيسر من الأمام المسؤول عن النطق المعروف بمنطقة (بروكا) (Hallahan & Mercer, 2001, p1)، الذي يؤدي إلى عجز التلميذ عن التعبير باستخدام النطق والكلام، أو ضعف قدرة تقليد الكلام نتيجة لاضطراب الذاكرة السمعية الذي يقود بدوره إلى ضعف في استرجاع الكلمات، أو إعادة ما تم سماعه، فاستعادة الكلمات من أجل نطقها جزء هام في عملية التعبير، كما تؤدي صعوبات اللغة التعبيرية إلى عجز في

بناء الجمل وتركيبها بالاقتصار على كلمات مفردة أو جمل صغيرة، وبالتالي مواجهة صعوبات متعلقة بتنظيم الكلمات والتعبير عن الأفكار بجمل كاملة، وبسببها يتصف النطق بحذف كلمات وتحريف كلمات، وصيغ أفعال غير صحيحة، وأخطاء قواعدية لدلالات الألفاظ (كيرك وكلفانت، ١٩٨٤، ص٢٢٩).

*- **المشكلات المرتبطة بالفونولوجيا:** أي المشكلات المتعلقة بالنطق وإصدار الأصوات، كعسر الصوت وعمى الكلمة، كما يمكن للتلميذ أن يواجه مشكلات تتعلق باستقبال الفونيمات التي تعرف بصعوبات التمييز السمعي.

*- **المشكلات المرتبطة بالتراكيب اللغوية:** فتلامذة صعوبات القراءة ونتيجة لصعوبات اللغة الشفهية يواجهون مشكلات في فهم معنى بعض الجمل لغوياً، فيفسّرونها بأكثر من طريقة، كما يواجهون صعوبة في فهم الضمير المستخدم في الجملة، أو ينطقون جملاً غير صحيحة من الناحية القواعدية، ويستخدمون جملاً أطول وأكثر تعقيداً، ومع التقدم في النمو يستمرون في ارتكاب عدد أكبر من الأخطاء النحوية.

*- **المشكلات المورفولوجية:** المتعلقة بالصرف والنحو، فتلامذة صعوبات القراءة قد يرتكبون أخطاءً تتعلق بزمن الفعل أثناء الحديث، كالتحدث عن أمر ما حدث في الماضي بصيغة الحاضر، كما يواجهون مشكلات تتعلق بصيغة الملكية، وصيغ المقارنة، والتعبير عن تسلسل الأحداث.

*- **مشكلات الدلالات اللفظية:** حيث يعاني تلامذة صعوبات القراءة من مشكلات ترتبط بنقص عدد الكلمات، وفي عمق المعرفة بالكلمة، وفي التمييز بين الكلمات المتشابهة في المخرج الصوتي، وفي صعوبة تسمية الأشياء عموماً.

*- **مشكلات ما وراء اللغة:** التي ترتبط بمهارة الوعي الفونيمي، ومشكلات التجهيز اللغوي، فتلامذة صعوبات القراءة وصعوبات اللغة الشفهية يعانون من مشكلات تتعلق بتخزين اللغة اللفظية في الذاكرة، واسترجاع المعلومات اللفظية من الذاكرة العاملة ومن الذاكرة طويلة المدى، ومشكلات في استخدام اللغة الشفهية في التعلم (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص ص٤٧٧-٤٩٠).

هـ- صعوبات التفكير: بيّن **جوف وتونمر (Gough & Tunmer 2007)** حين قاما بتفسير عملية القراءة على أنها تتكون من مرحلتين (فك الشفرة، والفهم والاستيعاب)، أن معظم تلامذة صعوبات القراءة إن تمكّنوا من إنجاز متطلبات المرحلة الأولى (فك الشفرة) وهي عملية شاقة بالنسبة لهم، فمن الصعب عليهم الوصول إلى المرحلة الثانية (الفهم والاستيعاب) لكلمات النص الذي يقرؤونه، بسبب أن صعوبات القراءة في معظمها ناتجة عن صعوبات نمائية لواحدة أو أكثر من صعوبات الإدراك البصري أو الإدراك السمعي أو الذاكرة أو اللغة، وبالتالي يصعب عليهم القيام بعمليات الحكم، والمقارنة، والاستدلال، والاستنتاج، والتحليل، والتركيب..إلخ، وغيرها من عمليات التفكير بالكلمات المتضمنة بالنص، وإن تمكّنوا من عملية الفهم والاستيعاب فإنها لن تكون بنفس المستوى الموجود لدى أقرانهم العاديين من نفس المرحلة الصفية إذا ما تم اختبارهم من قبل الفاحص، لقصور في عمليات الرقابة العقلية النشطة أثناء القراءة، مما يعيق قدرتهم على تنظيم أفكار النص واستخراج الفكرة العامة منه، لعدم تناسق العمليات النفسية النمائية

من جهة، والعمليات العقلية المعرفية من جهة أخرى، فتلميذ صعوبات القراءة يحتاج لوقتٍ أطول لتنظيم أفكاره حول معاني الكلمات أثناء القراءة وبعدها، كما قد لا يجد صعوبة في التفكير بمعاني الكلمات ذات المدلول الحسي، لكنه يجد صعوبة في التفكير في معاني الكلمات ذات المدلول المجرد (Gough & Tunmer, 2007, pp11-18).

و- صعوبات التكامل الحسي: إن مهارات القراءة الصامتة أو الجهرية وما تتضمنه من عملية فك للشفرة وفهم واستيعاب معنى الكلمات والجمل والمفاهيم والتراكيب اللغوية، تتطلب من التلميذ استخدام سمعه وبصره ونطقه وحاسة اللمس لديه في القراءة، فالأنشطة القرائية تكون متعددة الحواس لأنها تتطلب مدخلات تستخدم حاستين على الأقل أو أكثر، وتلامذة صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في التكامل الحسي للإدراك السمعي والبصري والحركي والذاكرة والانتباه، فتضعف قدرتهم على استقبال المعلومات والمثيرات من المداخل الحسية والاحتفاظ بها ومعالجتها، مما يقف عائقاً أمام تطور مهارات القراءة الأساسية لديهم، فتظهر حاجتهم إلى برنامج علاجي لتجاوز تلك الصعوبات (Thorpe & Borden, 2008, p281).

٣- خصائص سلوكية: تشمل الخصائص السلوكية المميزة لتلامذة صعوبات التعلم جوانب عديدة من الشخصية، نعرضها في فئتين هما:

أ- الخصائص الانفعالية والاجتماعية: وتضم عدم الاستقرار الانفعالي، والشعور بالتوتر والقلق والإحباط، والشعور بالدونية، وانخفاض الثقة بالنفس، والمفهوم السلبي عن الذات نتيجة الفشل في مجاراة الآخرين، والتهور والسلوك الاندفاعي غير المتوقع دون تقدير النتائج المترتبة عليه، والنشاط الحركي الزائد غير الهادف وفي بعض الحالات الخمول والكسل وضعف النشاط، وعدم النضج الاجتماعي وقصور المهارات الاجتماعية كالفهم والتواصل الاجتماعي مع الآخرين وتحمل المسؤولية، وعدم التصرف السليم في المواقف الاجتماعية، والمداومة أو الثبات على سلوك ما بعد أن تكون الاستجابة فقدت قيمتها أو ملاءمتها للموقف، والانخراط في أنماط سلوكية غير مرتبطة بالمهمة الموكولة إليهم، ونقص الدافعية عموماً والدافعية للإنجاز والتعلم خاصة، والاعتمادية على الآخرين ونقصان مهارات الضبط الداخلي والأحداث، والتقدير المنخفض للذات ولاسيما مفهوم الذات الأكاديمي نتيجة الفشل المتكرر والافتقار إلى النجاح.

ب- خصائص تعليمية: كسوء الأداء المدرسي والفشل الأكاديمي، ونقص المبادرة، كما أن لديهم عادات تعليمية خاطئة، وصعوبة تتبع التعليمات وفهم المناقشات داخل الصَّف، مع القابلية للتشتت، وقصور الانتباه الانتقائي (أو عدم القدرة على التركيز على المثيرات المرتبطة بالمهمة والمثيرات الأخرى في مواقف التعلم)، واستخدام أساليب معرفية غير ملائمة في معالجة مهام التعلم، واستراتيجيات غير مناسبة في حل المشكلات (القريوطي، ٢٠٠٥، ص ص٤٤٣-٤٤٤)؛ (أبو فخر، ٢٠٠٥، ص١٧٥)؛ (هالهان وكوفمان، ٢٠٠٦، ص ص٣٤٤-٣٥٤).

ويمكن تلخيص أهم الخصائص السلوكية المميزة لتلامذة صعوبات التعلم وفق الجدول (١) التالي:

الجدول (١) الخصائص السلوكية المميزة لتلامذة صعوبات التعلم

الخاصية	وصف الخاصية أو تحليلها
عادات القراءة: حركات متوترة، غير آمن أو مطمئن، يفقد مكان القراءة، حركات جانبية للرأس، يحمل مواد القراءة قريبة من عينيه.	عصبي، متململ، صوت مرتفع، يرفض القراءة، يبكي ويصرخ، يحاول تشتيت المعلم، ينطق بطريقة متقطعة متشنجة مع هز الرأس، يبدو عليه التبرم.
أخطاء التعرف على الكلمة: أخطاء حذف، أخطاء استبدال، أخطاء قلب، عكس، أخطاء نطق، وأخطاء ترتيب، قراءة متقطعة بطيئة.	يحذف بعض الكلمات، يقفز من موقع لآخر، يدخل بعض الكلمات، يعكس الكلمات، عدم الالتزام بالنطق الصحيح، يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ.
أخطاء فهم: عجز عن استرجاع الحقائق الأساسية، عجز عن تتابع الاسترجاع، عجز عن استرجاع الفكرة الرئيسية.	غير قادر على الإجابة عن أسئلة معينة تتعلق بالحقائق الواردة في النص، وغير قادر أن يعيد القصة القصيرة التي قرأها بالتتابع أو الترتيب، غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسة أو الهدف الرئيسي للقصة.
أعراض التشتت: قراءة كلمة كلمة، صوت مرتفع وحاد، تجاهل أو سوء تفسير لعلامات الترقيم، صياغات غير ملائمة.	يقرأ بطريقة متقطعة كلمة كلمة، غير قادر على التجميع المترابط للكلمات أو المعاني، يقرأ بصوت مرتفع وحاد بصورة مختلفة عن نظم المحادثة العادية، وقفات غير ملائمة، يضم الجمل (العبارات أو الفقرات) معاً دون الالتزام بالنقط أو الفواصل.

(نقلاً عن ملحم، ٢٠٠٢، ص٣٠٠).

(صعوبات الفهم القرائي)

أولاً- طبيعة عملية القراءة وتعريفاتها ومكوناتها:

تعد القراءة من فنون اللغة الأساسية التي حظيت باهتمام واسع من قبل الباحثين في تعليم اللغة، ومبعث هذا الاهتمام هو شعورهم بأهمية القراءة، وعظمة شأنها على مر العصور، ويعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، فعادة ما يبدأ التلميذ بالقراءة في الصف الأول أو قبل ذلك، ثم يستمر اعتماده على القراءة طيلة حياته، وتتكون عملية القراءة من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله مع النص؛ ويذكر (**عبد الله ١٩٨٣**) أنّ كل تعريفات القراءة تقع ضمن مجموعتين:

١- المجموعة الأولى: تنظر إلى القراءة على أنها عملية فك رموز، وتحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات تمثلها لتشكل اللغة المنطوقة المسموعة.

٢- المجموعة الثانية: ترى أنها عملية فهم، حيث أنّ المقصود من قراءة أي مادة هو فهم محتواها، وتحويل الرموز إلى معانٍ.

إلا أنّ معظم الباحثين يتفقون على أن عملية القراءة تشمل على الأقل الإدراك والتعرف على الحرف والكلمة، وفهم المعاني التي تصل عن طريق الكلمات المكتوبة (علي، ٢٠٠٥، ص٤٨).

ويرى **ميرسر (Mercer 1997)** أنّ القراءة مهمة سمعية بصرية تتضمن الحصول على المعاني من الرموز والحروف والكلمات، وتشتمل القراءة على عمليتين أساسيتين هما (حل الرموز، الفهم الشامل)، وتتضمن عملية حل الرموز فهم علاقات السمع والشكل وترجمة الكلمة المطبوعة إلى تمثيل مشابه للغة الشفوية، وبذلك فإن مهارات حل الرموز تساعد التلميذ على لفظ الكلمات بشكل صحيح، أما مهارات الفهم الشامل تساعد المتعلم على فهم معاني الكلمة الواحدة من خلال السياق (سالم، ٢٠٠٥، ص٧). ويشير **جوف (Gough 1972)** إلى أن القراءة هي القدرة على فك شيفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة، وهناك تعريف مشترك بين (المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة ٢٠٠٣) (والمعهد القومي لصحة التلميذ والنمو الإنساني ٢٠٠٣) الذي يعد من أكثر التعاريف شمولاً، ويعمل على إيجاد التوازن بين الجوانب التي تتضمنها القراءة، فيعرِّف القراءة على أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة ويتطلب توفر المكونات التالية:

١- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.

٢- القدرة على فك شيفرة الكلمات غير المألوفة.

٣- القدرة على القراءة بطلاقة.

٤- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.

٥- تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

٦- وجود أو توفر الدافعية للقراءة والإبقاء عليها (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص ص٥١٦-٥١٧).

فالقراءة مهارة لغوية تُعنى بتحليل الرموز المكتوبة وإعادة تركيبها، ولا يستطيع القارئ فهم معنى الكلمة إذا لم يتمكن من تحليل رموزها وإعادة تركيبها، ولهذا السبب عُدت القراءة عملية نفسية لغوية معقدة تبعاً لارتباطها بعدد من المهارات العقلية كالإدراك والتذكر والفهم والاستنتاج (Lovett et al, 2000, p112).

كما يعرف **(الروسان وآخرون ٢٠٠٤)** القراءة بأنها عملية نفسية عقلية معقدة تتضمن قدرة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وواحدة من العمليات العقلية اللازمة للتلامذة العاديين، وواحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسية للوصول إلى المعرفة، وتمثل القراءة المستوى الثالث في السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة، الكتابة، توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية) (الروسان وآخرون، ٢٠٠٤، ص ص٦٦-٦٧). ومن أحد تعريفات القراءة أيضاً أنها القدرة على ترجمة الرمز المجرد المكتوب إلى كلمات وجمل مع استخدام استراتيجيات الفهم بآن واحد وبمرونة لفهم المعنى الذي يريده الكاتب (Gildroy & Deshler, 2005, p2). وبناء على ذلك فإن القراءة تتضمن عمليتين متصلتين:

- الأولى (ميكانيكية): يقصد بها رؤية القارئ للتركيبات والكلمات والحروف المكتوبة عن طريق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

- الثانية (عقلية): يتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل فهم واستيعاب ما تتم قراءته (Hallahan, 1999, p329).

ويرى **(جوف وتونمر ١٩٨٦)** في وصفهما لعناصر القراءة أنه يمكن ضم العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي:

$$(\mathbf{R = D \times C})$$

أي أن:

(القراءة = فك الشيفرة × الفهم والاستيعاب)

(هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص٥١٩).

ويضيف **سنو وآخرون (Snow et al 1998)** أن العنصرين اللذين تتكون منهما مهارة القراءة (فك الشيفرة، الفهم أو الاستيعاب) يتضمن كل منهما عدة عناصر فرعية، وتؤثر فيهما عوامل أخرى أيضاً، فنجد أن عنصر (فك الشيفرة) في اللغة يتطلب أن يكون التلميذ على دراية بالحروف الهجائية، واتجاه القراءة، وكيفية الجمع أو ضم الأصوات معاً، كما أن عنصر (الفهم والاستيعاب) لنص القراءة يمكّن الفرد من فك شيفرته ليتضمن عناصر فرعية أخرى، كضرورة امتلاك حصيلة لغوية لمعنى الكلمة، وتصور معناها المادي أو المجرد، وتحديد الفكرة العامة في النص، ومهارات الانتباه، والاستراتيجيات المعرفية،

وذاكرة قوية (Snow et al, 1998, pp24-25). فتعلم القراءة عمل معرفي معقد يتطلب مستوىً مرتفعاً من المهارات والقدرات، وأساس عملية القراءة التعرف على الكلمات، غير أن هذه العملية تتضمن أكثر من مجرد رؤية أشكال معقدة للحروف والكلمات، ولابد للتلميذ من تفسير المثيرات التي يتلقاها على شبكية العين، وأن يربط بينها وبين المعنى المستمد من خبرته السابقة، وتنقسم مهارات عملية القراءة إلى:

١- مهارة التعرف على الكلمة: يقصد بها قدرة الفرد في التعرف على الكلمات، وتمييز الكلمات المتشابهة عن بعضها البعض، والتي تؤثر في تعرف الكلمة وصورتها الكلية، وقد اتضح من خلال البحوث أن الكلمات التي يسهل التعرف عليها هي الكلمات القصيرة، وإنَّ اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد في التعرف عليها والتمييز بينها.

٢- الفهم القرائي: إن الهدف من عملية القراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى هي ربط خبرة القارئ بالرمز، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة بل يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع أو النص (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص١٥٢).

ومن خلال ما تم عرضه من طبيعة عملية القراءة وتعريفاتها ومكوناتها نستنتج أنَّ القراءة:

- عملية نفسية عقلية معقدة وتعتبر واحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي للفرد.
- تتضمن القراءة عمليتين متصلتين الأولى ميكانيكية وهي تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، والثانية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل فهم واستيعاب ماتتم قراءته.
- ترتبط القراءة بعدد من المهارات العقلية (كالإدراك – التذكر – الاستنتاج).
- القراءة وسيلة لكسب المعلومات والخبرات وأساس كل عملية تعليمية.
- تمثل القراءة المستوى الثالث في السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي (اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة، الكتابة، توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية).

ثانياً- المهارات اللازمة لتعلُّم القراءة:

١- الإدراك: هو قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر الحواس المختلفة، ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها، وإعطاؤها معانيها ودلالاتها المعرفية المختلفة، فالإدراك يتضمن ثلاث عمليات رئيسية (العمليات الحسية، العمليات الرمزية، العمليات الوجدانية) (ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٢٢). ويرتبط الإدراك ارتباطاً وثيقاً بعملية الانتباه، وينقسم الإدراك بحسب المدخل الحسي إلى إدراك بصري وإدراك سمعي، ويشير كل من **دارش وسيمبسون** (**Darch & Simpson 1990**) إلى أن الإدراك البصري اللازم لعملية القراءة يتضمن التمييز البصري للأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينها، والتمييز البصري بين الشكل والأرضية، والإغلاق البصري للأشكال الناقصة، وتعد جميع القدرات الفرعية لعملية الإدراك البصري ضرورية لتعلم القراءة (Darch & Simpson,1990, pp63-65).

أ- مهارة التمييز البصري: يقصد بالتمييز البصري قدرة التلميذ على ملاحظة أوجه الاختلاف والعلاقات بين الأشياء والصور والحروف والكلمات، كذلك القدرة على تمييز الألوان والأحجام المختلفة، وكل ما يتصل بنجاح التلميذ في القراءة والكتابة في المستقبل (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ص١٠٧).

ب- التمييز البصري بين الشكل والأرضية: يتضمن قدرة التلميذ على التركيز على بعض الأشكال، واستبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال والتي لاتنتمي إليها، فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات الشكل والخلفية لا يستطيع استخلاص الشكل من الخلفية كجزء منها، ويبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شيء في الصفحة (Darch & Simpson, 1990, pp63).

ج- الإغلاق البصري: هو قدرة التلميذ على إدراك الشكل الكلي عند ظهور أجزاء من الشكل فقط، والإغلاق نزعة في النفس البشرية لإتمام الأشياء الناقصة، ويستخدم (الجشتالتيون) الإغلاق ليصفوا إغلاق النفس لنمط غير كامل (منصور، ٢٠٠٣، ص٣٥٨).

د- التقارب: تميل الأجزاء التي تكون متقاربة بالمكان والزمان إلى إدراكها معاً.

هـ- التشابه: تميل العناصر المتشابهة إلى جذب الانتباه وأن تتجمع في أنماط إدراكية متميزة (ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٢٤).

و- التآزر البصري الحركي: درجة الاتساق والتوافق والتناسق بين حركات العين وحركات الأداء الحركي لليد عند أداء التلميذ لنشاط حركي رسماً أو كتابة (السيد عبد الحميد، ٢٠٠٣، ص٧٧).

أما الإدراك السمعي فيتمثل في القدرة على التعرف على الأصوات وإعطائها المعنى، مما يعزز الإدراكات السمعية وتذكرها وليس سماعها فقط، ويتضمن الإدراك السمعي:

أ- مهارة التمييز السمعي: يقصد بها تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، والتمييز بين أصوات الحروف سواء المتشابهة أو المختلفة في النطق، وأيضاً التمييز بين صوت واحد يظهر في أول بعض الكلمات أو وسطها أو آخرها (جدعان، ٢٠٠٧، ص٤١).

ب- مهارة الإغلاق السمعي: هي قدرة التلميذ على معرفة الكلمة المنطوقة إذا فقد جزء منها.

ج- مهارة التتابع السمعي: هي قدرة التلميذ على الاستجابة لعدد من التعليمات اللفظية في وقت واحد (هاني، ٢٠٠٨، ص ص٥١-٥٣).

٢- الانتباه: يعني قدرة التلميذ على اختيار مثير محدد والاستمرار في التركيز عليه للمدة التي يتطلبها ذلك المثير، أما (**أندرسون ١٩٩٥**) فيعرفه "بأنه عملية عقلية لا يستطيع التلميذ بدونها تنفيذ المتطلبات العقلية للمهمة، وللانتباه مجموعة من السمات هي (عملية حسية عقلية، فيه تركيز ومقاومة للتشتت، فيه توجيه الشعور نحو مثير معين، عملية انتقائية للمثيرات ذات العلاقة، يرتبط بالإدراك لأنه يتطلبه خلال عملية التعلم) (نقلاً عن سالم وآخرين، ٢٠٠٣، ص٧٣). والانتباه أكثر المهارات أهمية ويعتبر ضرورياً لتطوير مهارات معرفة الكلمات، كالانتباه إلى اتجاه الحروف وترتيبها ضمن الكلمة، وتفصيلات الكلمات،

والتلميذ الذي يملك جميع هذه المهارات لن يعكس أو يقلب الحرف، ولن يحاول معرفة الكلمة ونطقها اعتماداً على نظرة خاطفة للحرف الأول أو الثاني من الكلمة (هارجروف وبوتيت، ١٩٨٨، ص٢٦٤).

٣- **الذاكرة:** من العناصر الهامة في عمليات التَّعلم والتفكير، ومتغير هام لنظام معالجة المعلومات، فالذاكرة هي قدرة تحقيق تفاعل المعلومات وتخزينها واسترجاعها عندما تدعو الحاجة إليها، وللذاكرة ثلاثة أنماط (حسية - قصيرة - طويلة)، فأكثر المعلومات التي نحصل عليها نستقبلها من خلال الحواس السمعية والبصرية، ومن ثم يتم تخزين المعلومات التي جلبت الانتباه لفترة تقارب الثانية فتتكون بذلك أول عملية لجريان المعلومات، إذ يتم اكتشاف الملامح الأساسية للمدخلات وتشخيص أهم عناصرها، وينصب تعلم التلاميذ في البداية على اكتساب العناصر البصرية والسمعية للحروف والأعداد والأشكال، ثم تصبح عملية آلية تحدث دون جهد (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٢٢٨).

٤- **اللغة الشفهية:** إن قدرات اللغة الشفهية هي أساس نجاح المهام المشتملة على الفهم، وحل المسائل، والمراقبة الذاتية، والتي تعتمد على قدرات اللغة الشفهية والاستقبالية والتعبيرية، فاللغة الشفهية الاستقبالية تشير إلى قدرة الفرد على استيعاب وفهم ما يقال له، فيحتاج إلى أكثر من مهارة للنجاح في هذا المجال ومن أهمها (الاستماع)، الذي يتطلب من التلميذ استقبال وترجمة الرسالة المنقولة بشكل صحيح، أما اللغة الشفهية التعبيرية فتشير إلى قدرة التلميذ على استحضار الأفكار والمفردات ليُعبر عن أفكاره بشكل مُلائم، فأكثر قدرة لازمة لنجاح التلميذ في هذه المهمة هو الكلام، فإذا كان التلميذ يعاني من ضعف في استخدام اللغة التعبيرية في مرحلة ما قبل المدرسة فمن المحتمل أن يواجه صعوبات أكاديمية، فمهارات اللغة ضرورية في المدرسة خلال مهمات القراءة، وإذا كانت قدرة التلميذ على سرد القصص أو وصف الأحداث محدودة فإن أداءه سيؤثر فيما يقرأ أو يكتب (العشاوي، ٢٠٠٤، ص ص١٠٦-١٠٧). كما تتضمن اللغة التعبيرية مهارات مرتبطة بالمورفولوجية للصرف والنحو، وزمن الفعل أثناء الحديث، وصيغة الملكية، وصيغة المقارنة، والتعبير عن تسلسل الأحداث..إلخ (Hurley, 2004, pp10-11).

٥- **التفكير:** إن التعلُّم نوع من النشاط العقلي المعرفي الذي تنتظم فيه العديد من المفاهيم أو التكوينات المعرفية (البنية المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية، نظام تجهيز ومعالجة المعلومات، ما وراء المعرفة، نظم الضبط المعرفي، الانتباه، الذاكرة) (الزيات، ١٩٩٨، ص١٨٤). ويؤكد الباحثون في القراءة على الدور الذي يلعبه الوعي الفونيمي في تطور مهارات القراءة المبكرة، فيجب أن يدرك التلميذ أن الكلمات يمكن تجزئتها إلى مقاطع وفونيمات، وأن مهارات الوعي الفونيمي وفك الشيفرة تعد ضرورية بالنسبة للتلميذ كي يتمكن من قراءة الكلمات (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص٥٢٣).

٦- **القدرة العقلية:** إن النجاح في تعلم القراءة يقتضي قدراً معيناً من النضج العقلي، أما تحديد هذه القدرة من النضج تحديداً دقيقاً ففيه خلاف بين الباحثين في القراءة، ففي الوقت الذي يفترض فيه البعض عمراً عقلياً قدره (٦) سنوات، نرى آخرين يشترطون (٦.٦) سنة، في حين يرتفع بعضهم إلى (٧) سنوات (السيد، ١٩٩٣، ص١٤٠). وغالباً ما تستخدم القدرة العقلية للتلميذ كمعيار رئيسي تقارن فيه قدرته على

القراءة للحكم على وجود العجز، والطريقة العادية لعمل هذه المقارنة هي استخدام العمر العقلي أو صف التلميذ كمفتاح للتوقع القرائي (مرسي وأبو العزايم، ١٩٨٤، ص١٠٣).

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من هذا المطلب بتطبيق اختبار الذكاء (رافن) المقنّن والمعيّر على البيئة السورية من قبل الباحثة (**رحمة ٢٠٠٤**)، عند اختيار أفراد العينتن (التجريبية، الضابطة) ضمن كل فئة عمرية من ذوي الذكاء الذي يتجاوز حدود المتوسط وفق المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم التي تبدأ بمحك التباعد بين التحصيل الفعلي والقدرات العقلية العامة.

٧- **توافر الميل والدافع للقراءة:** تتطلب عملية القراءة استمرار تركيز الانتباه خلال القراءة، ويصعب المحافظة على هذا التركيز ما لم يكن النص موضوع القراءة مثيراً لاهتمام القارئ، أو على أقل تقدير يحمل معاني وأفكاراً جديدة، ولكي يحدث هذا يجب على المعلم تنشيط واستثارة دافعية وميول واهتمامات التلاميذ، وتشير الدراسات والبحوث إلى أن ذوي صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة والميل لها بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من جهة، وبسبب شعورهم بالتوتر والقلق الناجم عن ضعف فهمهم للمادة موضوع القراءة من ناحية أخرى (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٤٤). فالقراءة تتطلب من المتعلم أن يتوفر لديه الدافع الداخلي الذي يتولد لديه من الحافز الخارجي باتجاه اكتساب مهارات القراءة، من خلال قدرة إدراك العلاقة بين جهده في القراءة ونواتج العملية التي يقوم بها، كما تتطلب من المتعلم توفر بعض العوامل الانفعالية الضرورية (كالشعور بالأمن النفسي، تقدير الذات، الرغبة والإصرار والمثابرة لامتلاك مهارات القراءة، تبني مشاعر إيجابية نحو القراءة..)، وعدم شعور المتعلم بالإحباط أو الوصول إلى توقعات متدنية عن قدراته القرائية، أو العزو السلبي لمواقف الفشل، وهنا يلعب المعلم والأسرة دوراً كبيراً في زيادة دافعية المتعلم للقراءة، وحفزه بالمعززات الخارجية لاكتساب هذه المهارة، ورفع مستوى الشعور بالثقة وتقدير الذات والأمن النفسي..إلخ (Boscardin et al, 2006, p5).

وفي الدراسة الحالية تم تحقيق هذا المطلب لدى أفراد المجموعة التجريبية من أجل تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم، باختيار الموضوعات التي تثير اهتمامهم خلال جميع الجلسات التدريبية، والتي كان لها فعالية كبيرة في دفعهم لتعلّم مهارات الفهم القرائي واستخدام (التشجيع، انتباه المعلمة، الابتسام، قول كلمة صحيح، المشاركة الاجتماعية).

ثالثاً- صعوبات تعلم القراءة (التعريف والتشخيص):

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، حيث يرى عدد من الباحثين أنَّ صعوبات القراءة تمثل سبباً رئيسياً للفشل المدرسي، فهي تؤثر على صورة ذات التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، أو تقود لعديدٍ من أنماط السلوك اللاتوافقي والقلق، والافتقار إلى الدافعية، وتدني مفهوم الذات واحترام الآخرين لها، كما يرى **ألكين وكيرك وليون (Elkins & Kirk & Lyon)** أنّ صعوبات القراءة تمثل أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً، وأن ما نسبته (٨٠%) من تلامذة صعوبات التعلم هم من ذوي صعوبات القراءة، وتقف خلف العديد من أنماط

المشكلات والصعوبات الأكاديمية الأخرى، فالقراءة هي الوسيلة الأساسية لكل المدخلات الأكاديمية، وإن أي فشل أكاديمي لاحق يرتبط بكثير من الأحيان بصعوبات القراءة، كما يرى **هاريس وسيباي** (**Harris & Sipay**) أن ذوي صعوبات القراءة تصل نسبتهم إلى ما بين (١٠% إلى ١٥%) من تلاميذ المدارس، كما يرى **كالجور وكالسون** (**Kaluger & Kolson**) أن ما بين (٨٥% إلى ٩٠%) من مجتمع تلامذة صعوبات التعلم هم من ذوي صعوبات القراءة (نقلاً عن الزيات، ١٩٩٨، ص ص٤٢٠-٤٢١). ومن جهة أخرى يمكن القول أن العناء لتعلم القراءة ليس خطأ التلميذ، ويمكن أن يجعل الذهاب للمدرسة حدثاً مؤلماً، فما نسبته (٨٠%) من تلاميذ صعوبات القراءة ليس لديهم رغبة في الذهاب للمدرسة، وإذا لم يتلقوا تعليماً منتظماً ومكثفاً في القراءة يمكن أن يتخلوا عن التعلم، فهم يتعبون من عدم قدرتهم على القراءة لعدم إحساسهم بمعاني الكتب المدرسية، إن تقييماً دقيقاً يرينا أن ما نسبته (١٠%) من تلامذة صعوبات القراءة يتركون المدرسة الثانوية كل سنة في الولايات المتحدة الأمريكية (Gildoy & Deshler, 2005, p1).

إن أول من وضع مصطلح (الديسليكسيا) قاصداً به الصعوبة الشديدة في القراءة، كان عالم الأعصاب الألماني (برلين) عام (١٨٧٢)، فالكلمة في أصلها اليوناني ترجع إلى (Dys) وتعني صعوبة، (Lexis) وتعني الكلمة المكتوبة، ويتفق الباحثون على أربعة أمور حول (الديسليكسيا)، وهي:

- إنها ذات منشأ عصبي وراثي.
- لها أعراض إدراكية ومعرفية ولغوية.
- تشير إلى مشكلات تستمر باستمرار حياة الفرد.
- تؤدي إلى مشكلات حياتية كثيرة مع نضج الفرد (الوقفي، ٢٠٠٣، ص ص٣٦٦-٣٦٧).

كما أشار (**براون وأليورد**) إلى أن صعوبات القراءة أو (عسر القراءة) تكون فيها المهارات القرائية للفرد كمهارة معرفة الكلمة أو مهارة فهم القراءة أو القدرة على القراءة منخفضة بمستوى دال عن مستوى القدرة العقلية العامة، مع استبعاد ظروف الإعاقة الأخرى (كامل، ١٩٩٣، ص٣٦٨). وتعرف (ميرسر) عسر القراءة بأنها "صعوبة حادة في تعلم القراءة تعزى إلى اضطرابات وظيفية للجهاز العصبي المركزي، أو لأسباب جينية أو وراثية، أو لاضطراب عصبي وظيفي تعبر عن نفسها في عدم القدرة على تعلم القراءة بأساليب التدريس التقليدية" (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٣٤). ويشير (**القريطي ٢٠٠٥**) إلى أن صعوبات القراءة تشمل مظاهر متعددة لاضطراب عدة مهام أساسية هي (التهجئة الشفوية، الفهم القرائي، صعوبة التعبير اللفظي)، كما تضم كل الصعوبات التي تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل قدرة الفهم القرائي الصامت والجهري باستقلال تام عن عيوب الكلام، ويراعى عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء التلميذ في مهارة قرائية أو أكثر دون متوسط أقرانه ممن من مثل عمره الزمني والعقلي وصفه الدراسي، رغم تمتعه بمقدرات حسية سمعية وبصرية عادية، ومستوى ذكاء متوسط، مع توفر فرص وخبرات اجتماعية وثقافية وتعليمية معتادة أو كافية للنمو في بيئته المنزلية والمدرسية (القريطي، ٢٠٠٥، ص ص٤٢٨-٤٢٩). كما يعرفها (**بدران ٢٠٠٨**) بأنها "قصور عصبي

معرفي يرتبط بعمليات القراءة والهجاء، فأصحاب الديسليكسيا لديهم صعوبات تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات، ولديهم اضطراب في تجميع الأصوات لتصبح كلمات (بدران، ٢٠٠٨، ص٨٢). كما ورد في الـ(DSM-IV-TR 2000) أن صعوبات القراءة تشخص من خلال الدرجات المتدنية للتلميذ على اختبار قراءة مقنن، والتي تكون بشكل جوهري أدنى من المستوى المتوقع لعمره الزمني وذكائه العام ومستوى التعليم المقدم لعمره الصفي، كما تظهر بشكل ذي دلالة في التحصيل الأكاديمي وفي نشاطات الحياة اليومية التي تتطلب مهارات القراءة الأساسية، وترتبط بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية للإدراك، أو الانتباه، أو الذاكرة، أو التفكير، مع سلامة الحواس، وغالباً ما ترتبط بصعوبات الكتابة والتعبير الكتابي (DSM-IV-TR, 2000, p53). وتتم عملية تقويم مهارات القراءة بأساليب التقويم غير الرسمية التي يمكن تطبيقها بسرعة وسهولة، إذ تقدم ثروة هائلة من المعلومات عن نواحي العجز، وتحدد مستوياته، وأنماط الأخطاء، ومدى فهم التلاميذ للنصوص موضوع القراءة، والتكنيكات التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات، وتحدد اختبارات القراءة غير الرسمية ثلاثة مستويات للقراءة هي (مستوى القراءة المستقلة، مستوى القراءة التعليمية، مستوى الإخفاق في القراءة)، وهناك أيضاً تحليل الأخطاء الشفوية وهو جهد إيجابي لتقويم الفهم القرائي، وأيضاً التقويم المدرسي الوثائقي (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٤٦٦-٤٦٨)؛ (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٤٤)؛ (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص ص٢٦٨-٢٦٩). ويتم التشخيص الرسمي من خلال:

أ- اختبارات مسحية: هي مجموعة من الاختبارات التي تعطي تحديداً للمستوى العام للتحصيل القرائي، وهذه الاختبارات توفر بصورة عامة درجتين (درجة للتعرف على الكلمات، ودرجة للفهم القرائي).

ب- اختبارات تشخيصية: هي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.

ج- بطاريات الاختبارات الشاملة: هي مجموعة من الاختبارات المتعددة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦٩).

وفي الدراسة الحالية تم اللجوء إلى التقييم غير الرسمي لتشخيص أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) من خلال ترشيحات المعلمين من جهة، والعودة إلى سجلات المحصلات الدراسية التي تبين تقدير متوسط الدرجات بناءً على اختبارات المعلم، كما تم اللجوء إلى التشخيص الرسمي باستخدام مجموعة مقاييس لها خصائص سيكومترية مقبولة.

رابعاً- الصعوبات النوعية في القراءة لدى تلامذة صعوبات التعلم:

١- الصعوبات المتعلقة بفك الشيفرة للمادة المقروءة:

أ- أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة:

*- الحذف: يميل التلميذ إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة من الجملة.

*- الإضافة: يضيف التلميذ بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجود.

*- الإبدال: يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى، أو حرف بحرف آخر في الجملة الواحدة.

*- التكرار: يعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة.

*- الأخطاء العكسية: حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها.

*- تغير مواقع الأحرف في الكلمة الواحدة.

*- التهجئة غير السليمة للكلمات.

*- التردد في القراءة عند الوصول إلى كلمات غير معروفة لديه.

*- القراءة السريعة غير الصحيحة: يلجأ التلميذ إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء لاسيما أخطاء الحذف للكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

*- القراءة البطيئة: أي قراءة التلميذ للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف إلى رموز الكلمات، وقراءتها مما يفقد تركيبية النص والمعنى المراد منه، مما يسبب له عدم فهم المعنى المراد من النص.

*- القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها.

*- استخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة كالتوقف في مكان لا يستدعي التوقف (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٤٦)؛ (كيرك وكالفنت، ١٩٩٨، ص٢٧٢).

وقد ذكر (**علي ٢٠٠٥**) الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء القراءة عند إعداده لاختبار تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة ومنها:

*- صعوبات تعرف وقراءة الكلمات (التي بها مدود، التي تتضمن مقاطع ساكنة، نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة، قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد، قراءة الكلمات التي تبدأ بلام شمسية أو قمرية، التمييز بين الكلمات متشابهة الأحرف أثناء القراءة).

*- صعوبات التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها.

*- صعوبات التذكر البصري وتشمل (صعوبات التذكر البصري للحروف، صعوبات التذكر البصري للكلمات، صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق (علي، ٢٠٠٥، ص ص٩٦-٩٧).

٢- الصعوبات المتعلقة بالفهم والاستيعاب للمادة المقروءة:

انطلاقاً مما ذكرناه سابقاً من وجهات نظر الباحثين في طبيعة عملية القراءة ومكوناتها الأساسية، والتي ترى أن القراءة تتضمن عمليتين أساسيتين الأولى هي عملية فك الشيفرة والتعرف على الكلمات، وقد تم تعريف عملية فك الشيفرة، وتم البحث في الصعوبات المتعلقة بها خلال قراءة النصوص، والعملية الثانية هي عملية الفهم والاستيعاب للنصوص المقروءة وسيتم البحث فيها بشيء من التفصيل لأن الدراسة الحالية تركز على صعوبات القراءة (الفهم القرائي) وتعريفها وأنواعها ومهاراتها، ويمكننا تقسيم القراءة من حيث الشكل والأداء إلى:

أ- قراءة الاستماع: هي قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وتقوم هذه

القراءة على عنصرين هما (تلقي الأصوات بالأذن وأجهزة السمع، إدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة)، ومن أهداف هذه القراءة (إكساب التلميذ القدرة على متابعة المسموع، إكساب التلميذ القدرة على التركيز والإصغاء، إكساب التلميذ القدرة على فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث، إكساب التلميذ آداب مناقشة المسموع وإبداء الرأي فيه)، ومن مميزات القراءة الاستماعية تنمية القدرة على الاستيعاب والتذكر لدى المتعلم، كما تتيح للمعلم معرفة قدرة طلبته على الاستيعاب (عبد المجيد، ٢٠٠٥، ص٨٤).

ب- القراءة الجهرية: العملية التي تترجم فيها الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وبالتالي فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية (رؤية الرمز بالعين، نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه الرمز)، لكن الفهم عن طريق القراءة الجهرية أقل، لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الضبط.

ج- القراءة الصامتة: عملية يتم فيها تفسير الرموز الكتابية، وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة، أو حتى تحريك شفاه، وبالتالي فالقراءة الصامتة تقوم على عنصرين (النظر بالعين إلى المقروء، النشاط الذهني الذي تثيره تلك الرموز)، وتؤكد الدراسات والبحوث على أن القراءة الصامتة أعون على الفهم والاستيعاب من القراءة الجهرية، لأن فيها تركيز على المعنى دون اللفظ (ملحم، ٢٠٠٢، ص ص٢٩٤-٢٩٥). ويتم الحصول على مستوى القراءة الصامتة في التقييم غير الرسمي بأن يطلب من التلميذ قراءة مقاطع صامتة مناسبة لمستواه التعليمي، ثم يقوم المعلم بطرح أسئلة حول تلك المقاطع ليحدد قدرة التلميذ على الفهم وبالتالي تحديد مستواه التعليمي في القراءة الصامتة (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص٢٦٩). انطلاقاً مما سبق نجد أن الفهم القرائي يعتبر جزءاً من القراءة الصامتة وقراءة الاستماع، ومن المسلّم به أن الهدف من القراءة هو الفهم، أي القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة، وتسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها إلى تنمية قدرات الفهم القرائي.

ومن جانب آخر يعرّف الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الكلمة والمعنى، واستخراج المعنى المناسب من السياق وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد ومحمد، ١٩٩٢، ص٣٧). ويعرّف **أندرسون (Anderson 1993)** الفهم القرائي بأنه "نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل، وإحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء، وتحليله له، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقروء، والانتهاء من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للنص" (Anderson, 1993, p310). كما تعرف **ليرنر (Lerner 1993)** الفهم القرائي "بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة" (Lerner, 1993, p95). فالفهم القرائي عملية معقدة تتطلب إدراك الكلمات وفهم معانيها، وتنشيط الخلفية المعرفية ذات الصلة، وتوليد الاستنتاجات كمعلومات كاملة خلال عملية القراءة (Nation & Angell, 2006, P77). كما يعرف **(عبد الله)** الفهم

القرائي "بأنّه تلك العملية التي يتم بموجبها معرفة المتعلم بالكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب عندما يقدم على قراءته، وفهمه لمثل هذا النص وما يدور فيه، وقيامه باستخلاص معنى معين منه يمثل الفكرة الرئيسية أو الجوهرية التي يتضمنها ويدور حولها (محمد، ٢٠٠٨، ص٧). وتقترح النظريات البنائية للقراءة أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي:

أ- القارئ: تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، حيث يختلف معدل إقباله على القراءة وفهمه لها ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية والعمليات المعرفية والقدرات اللغوية وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى، كما تؤثر ميول الفرد واهتماماته ودوافعه واتجاهاته على اختياراته القرائية.

ب- النص موضوع القراءة: تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضوعية، من حيث الوضوح، والتنظيم، والطباعة، والتنسيق، وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه والاهتمام بقراءته وفهمه والشعور بما يقرأ.

ج- السياق: تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها على فهم القراءة لدى التلاميذ، فقد وجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى التلاميذ، ويعتبر الغرض من القراءة جزءاً من سياقها، فالقراءة في مجلة بغرض التسلية تختلف عن القراءة في كتب علمية بهدف التحصيل والفهم الدقيق (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦٢).

* مهارات الفهم القرائي: تعني تمكين التلميذ من معرفة الكلمة ومعنى الجملة وربط المعاني بعضها ببعض، وتنظيمها في تتابع منطقي متسلسل، والاحتفاظ بالمعنى والأفكار، واستخدامها في أنشطة الحياة، وتشتمل مهارات الفهم القرائي على عدة مهارات كما حددها (**يونس ٢٠٠٠**) وهي (إعطاء الرمز معناه، فهم الوحدات الأكبر كالعبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها، القراءة في وحدات فكرية، فهم الكلمات في السياق واختيار المعنى الملائم لها، تحصيل معاني الكلمات، اختيار الأفكار الرئيسية وفهمها، فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، الاستنتاج، تقويم المقروء ومعرفة غرض الكاتب (يونس، ٢٠٠٠، ص٢٧٠). كما قدّم **(عجاج ١٩٩٨)** قائمة تضم مكونات فهم القراءة جاء بها:

- إدراك معنى الكلمة ويضم (إدراك الكلمات المتشابهة والمتضادة والغريبة، تصنيف الكلمات).

- إدراك معنى الجملة ويضم (التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة مفيدة، استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها، تكملة الجملة بكلمة معطاة أو بدون، ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية) (عجاج، ١٩٩٨، ص٩).

ومن مهارات القراءة التي تعتبر ضرورية وهامة للفهم هي (القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات، القراءة من أجل معرفة الأفكار الرئيسية، تتبع سلسلة من الأحداث أو الخطوات، الخروج باستنتاجات والوصول إلى نتائج وخلاصات، تنظيم الأفكار، تطبيق ما قرأ في حل المشكلات، تقويم

المادة التعليمية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص ص٢٩١-٢٩٢). ويؤكد الباحثون على أن الفهم القرائي يستلزم وجود معارف سابقة لدى الفرد ليربطها بالمعلومات الجديدة المستقاة من النص المقروء، ومنها يتشكل المعنى النهائي، وضرورة الاعتماد على ما يمتلكه من عمليات عقلية تسمح بذلك، فالفهم القرائي عملية عقلية معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه، واستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة، وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونه عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات، وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب لها التلميذ بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي والضمني لها، سواء أكانت كلمة أو جملة أو فقرة، وذلك خلال فترة زمنية محددة، إذ تصنف المكونات المعرفية للفهم القرائي إلى:

- تمييز معاني الكلمات: الذي يشير إلى قدرة التلميذ على تمييز الكلمات المترادفة والمتضادة، والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.

- إدراك معنى الجملة: الذي يشير إلى قدرة التلميذ على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة بكلمات مناسبة معطاة وغير معطاة.

- الإجابة عن سؤال يقيس فهم التلميذ للجملة.

- إدراك معنى الفقرة: الذي ذشير إلى قدرة التلميذ على فهم الفقرة فهماً حرفياً واستدلالياً.

- تنظيم المادة المقروءة: الذي يشير إلى قدرة التلميذ على إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وإعادة ترتيب الجمل لتكوين فكرة أو قصة لها معنى.

- سرعة الفهم: التي تتحدد بقدرة التلميذ في الاستجابة للمكونات الخمسة السابقة خلال الزمن المعياري المحدد للاختبار.

- مستوى فهم القراءة المعرفي العام: الذي يتحدد إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ خلال أدائه على المكونات السابقة للزمن التجريبي المحدد للاختبار ككل (الصاوي، ٢٠٠٣، ص٤٠).

* مستويات الفهم القرائي: صنف (**سعد** ١٩٩٧) ثلاثة مستويات للفهم القرائي كما يلي:

- المستوى الأول (مستوى الكلمة): يضم المهارات التالية (تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها، تعيين مضاد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى).

- المستوى الثاني (مستوى الجملة): يضم المهارات التالية (تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة، إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار).

- المستوى الثالث (مستوى الفقرة): يضم المهارات التالية (إدراك ما تهدف إليه الفقرة، وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك الأفكار الرئيسية في الفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ماتتضمنه من آراء وأفكار (سعد، ١٩٩٧، ص٦٩٥).

أما أنموذج **باريت (Barrett)** فيعد من أكثر النماذج تفصيلاً لمستويات الفهم القرائي، حيث قسم هذه المهارة إلى أربعة مستويات هي:

أ- المستوى الأول (الفهم الحرفي المباشر): يضم مهارات التعرف أو استرجاع الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسة والتسلسل، وأوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، وسمات الشخصية.

ب- المستوى الثاني (الفهم الاستنتاجي): يضم مهارات استنتاج الأفكار التفصيلية، والأفكار الرئيسة، والتسلسل، وأوجه الشبه والاختلاف، وعلاقات السبب والنتيجة، والتنبؤ.

ج- المستوى الثالث (الفهم الناقد أو التقويم): يضم مهارات التمييز بين عالم الواقع والخيال، والحقيقة والرأي الشخصي، ومهارة الحكم على مناسبة الأفكار، ومهارة الحكم على القيمة.

د- المستوى الرابع (الفهم التذوقي): يضم مهارة الاستجابة للموضوع، ومهارة الاستجابة لأسلوب الكاتب، ومهارة الاستجابة للصور (سعد، ٢٠٠٥، ص ص١١٥-١١٦).

وبعد عرض تعريفات الفهم ومهاراته ومستوياته نستنتج أنّ صعوبة الفهم القرائي هي إحدى المشكلات الرئيسة في القراءة، وهذه المشكلات تظهر ظهوراً بسيطاً في مرحلة الطفولة المبكرة، لكنها تتفاقم مع اكتساب مهارات اللغة إلى اضطرابات أكثر عمقاً لتضم صعوبات في قواعد القراءة اللغوية تؤثر سلباً على الفهم القرائي، كما أن ذوي صعوبات الفهم القرائي يعانون من صعوبة في التعبير عن أنفسهم وأفكارهم بوضوح، ويجدون صعوبة في معالجة المعلومات اللفظية واستيعابها، وغير قادرين على استيعاب الأفكار المجردة واللغة الرمزية (أبو الديار، ٢٠١٢، ص٧٥). وصعوبة الفهم القرائي تتضمن القصور في إدراك ما تشتمل عليه المادة المقروءة من علاقات بين المعاني أو الأفكار أو التعبير عنها، فصعوبات الفهم القرائي مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافاً عن الوسط في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، رغم كونهم عاديين عقلياً وحسياً وحركياً، إلا أنهم يعانون من صعوبات في الفهم الصحيح للمادة المقروءة، وقد يعود ذلك إلى مشكلات إدراكية لديهم (ملحم، ٢٠٠٢، ص٢٨٢). وقد حدد **(بوند وآخرون ١٩٨٣)** صعوبات الفهم القرائي بمجموعة نقاط هي:

أ- جوانب القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم: تضم المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات، وضعف القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، ونقصاً في فهم معنى الجملة كاملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرة، وكذلك يوازيه قصور في تذوق النص.

ب- جوانب محدودة في القدرة الخاصة في الاستيعاب والفهم: تضم ضعف القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها، وقلة الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة من أجل التقييم.

ج- جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية: تضم ضعف قدرة استخدام طرق تحديد مصادر القراءة، والافتقار إلى قدرة استخدام الخرائط والرسوم البيانية، والجهل في تنظيم المواد التي قرأها.

د- قصور في مهارات التكيف مع قراءة مواد ذات محتوى تخصصي: تضم استخداماً غير مناسب لقدرات الفهم، وإلماماً محدوداً بالمفردات التخصصية، وضعف نمو المفاهيم والافتقار لمعرفة الاختصارات المتعارف عليها.

هـ- جوانب القصور في معدل الفهم: تضم ضعف القدرة على ضبط معدل السرعة في الفهم، وجوانب القصور في كفاية المفردات البصرية، وتعسراً في مفردات المعرفة وفهمها، وضعف القدرة على معرفة الكلمة (بوند وآخرون، ١٩٨٣، ص ص٢٥٣-٢٥٦).

كما أشار (**هالهان وآخرون ٢٠٠٥**) إلى المشكلات التي يعاني منها تلامذة صعوبات الفهم القرائي ومنها معاناتهم من مستوى منخفض لفهم عدد الأفكار الموجودة في نص مقروء مقارنة بأقرانهم العاديين من نفس العمر الزمني والعقلي، فتلميذ صعوبات التعلم لا يستطيع استخراج أكثر من فكرتين في أحسن الأحوال في نص يتضمن (٥) أفكار رئيسية، كما يواجه مشكلات في فهم الكلمات والتراكيب ذات المعاني المجردة، وبالقابل فهو لا يعاني من مشكلات فهم الكلمات ذات المعاني المحسوسة، كما يقرأ تلامذة صعوبات التعلم الكلمات والتراكيب اللغوية غير المألوفة بصعوبة قياساً بأقرانهم العاديين، مع ضحالة في الحصيلة اللغوية مما يجعلهم يحصلون على درجات متدنية في اختبارات الفهم، كما لا يستطيع تلامذة صعوبات التعلم استخدام معرفتهم وخبراتهم السابقة في فهم الجوهر أو الفكرة الأساسية التي يتضمنها النص (هالهان وآخرون، ٢٠٠٥، ص ص٥٢٧-٥٣٣). كما أشار (**البطاينة وآخرون ٢٠٠٥**) إلى أن أخطاء الفهم القرائي تتضمن عدم القدرة على استدعاء حقائق أساسية بسيطة من نص تمت قراءته، وعدم القدرة على اتباع التسلسل الصحيح في إعادة سرد قصة ما، وعدم القدرة على استدعاء العنوان الرئيسي للقصة المقروءة (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٥، ص١٤٦). كما يشير (**سالم وآخرون ٢٠٠٦**) إلى أن صعوبات الفهم القرائي تتضمن معرفة محدودة بمعاني الكلمات، وعدم قدرة القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، أو استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها وتذكرها، والقصور في فهم معنى الجملة وتذوق النص (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص١٥٤).

خامساً- الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة في علاج صعوبات القراءة:

١- المدخل المعرفي في علاج صعوبات القراءة:

يقوم النموذج المعرفي على افتراض رئيسي مفاده أن سلوك الشخص يعتمد على العمليات المعرفية لديه والتي تضم (التفكير، حل المشكلات، معالجة المعلومات، اتخاذ القرار، التعليل، التخيل)، العنصر المشترك في هذه العمليات والأنشطة هو أنها جميعها تعتمد على التعلم والتذكر، ويتمثل أحد الأهداف المهمة لتطبيق مبادئ النموذج المعرفي في التدريس في مساعدة التلاميذ على استخدام استراتيجيات التعلم لمعالجة المعلومات بطرق أكثر فاعلية، تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح وبشكل مستقل، وفي هذا المنحى يمثل التعلم عملية تتم على ثلاث مراحل هي:

أ- المدخلات.

ب- العمليات: تضم تخزين المعلومات وتنظيمها.

ج- المخرجات: تضم الاستجابات التي تخرج عن الشخص.

وثمة عمليات تنفيذية في نظام معالجة المعلومات وهذه العمليات توجه الأنشطة المعرفية وتقوم بمتابعتها، والتي تعتمد في تأديتها لوظائفها على مهارات الفرد ماوراء المعرفية لديه، وعلى قدرته في تنظيم هذه العمليات، وتساعد العمليات المعرفية العليا الفرد في تحديد مدى تعلمه، وطريقة تعلمه، كما تتضمن تخطيط أسلوب التعلم، واستخدام ما يعرف باستراتيجيات التعلم، ويقصد بهذه الاستراتيجيات الأفكار والاستجابات التي يوظفها الفرد أثناء التعلم، وتهدف إلى التأثير على الأساليب التي يتم استخدامها لاختيار واكتساب وتنظيم المعرفة، ولقد حاول الباحثون تحديد الطرق المناسبة لتعليم التلاميذ كيف يتعلمون، وأصبح يعرف ذلك باسم استراتيجيات التعلم، وتبعاً لهذا التدريب يبدأ المعلم بوصف استراتيجية التعلم ويوضحها للتلاميذ، وبعد ذلك يبدأ التلميذ بممارسة الاستراتيجية إلى أن يتقنها، ويزود خلال ذلك بالتغذية راجعة، ويُشجع على استخدمها وعلى استخدام تلك الاستراتيجية في أوضاع تعليمية جديدة، وثمة اهتمام متزايد بتطوير برامج تدريبية لمساعدة التلاميذ على توظيف استراتيجيات معرفية فعالة في التعلم، ويعرف هذا بالتوجه نحو تدريب الاستراتجيات المعرفية (الحديدي والخطيب، ٢٠٠٥، ص ص٤٢-٤٤).

لقد أخذت استراتيجيات تعليم القراءة في السنوات الأخيرة مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدريسها، وأخذت دوراً مركزياً في الدراسات العلمية وأثرها في تحسين مهارات القراءة، وأثبتت الدراسات أن التلاميذ يمكن تدريسهم وفق الاستراتيجيات المعرفية، إذ حققوا مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وتعرف الاستراتيجية بأنها الإجراء أو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ليصبح تدريسه أكثر فاعلية (العبد الله، ٢٠٠٧، ص٨٨). كما تجاوزت بعض الدراسات اكتساب استراتيجية محددة إلى تطوير مهارات المتعلمين على استخدام نظام من الاستراتيجيات قابلة للتكيف مع النص المقروء، ويدعى هذا المنحى في تدريس القراءة استراتيجياً، ومن خصائصه قيام المعلم بتوضيح هذه الاستراتيجيات (أين، كيف، لماذا تستخدم)، وقيام المعلم بنمذجة السلوك القرائي باستخدام المنحى الاستراتيجي، وتقديم التغذية الراجعة إلى المتعلم لدى استخدامه هذا المنحى، فالقراء الماهرون يستخدمون استراتيجيات قرائية متعددة (كالتنبؤ، التساؤل، تنشيط المعرفة السابقة)، وينشطون هذه الاستراتيجيات على نحو ماهر بناءً على المهمة القرائية والمعرفة السابقة بالنص المقروء، ونوع النص، وبهذا فإن الاستخدام المرن لاستراتيجيات القراءة هو الذي يميز القراء الماهرين عن غير الماهرين (حداد، ٢٠٠٦، ص١٥٥).

ويعتبر بناء استراتيجية تعليم القراءة أمراً ضرورياً، ولهذا يجب مراعاة مختلف العمليات المتداخلة فيها والتي تصنف إلى عمليتين أساسيتين هما (العملية المعرفية، العملية ماوراء المعرفية) التي يتخذها التلميذ عند تعلم للقراءة، وتعرّف الاستراتيجيات المعرفية بأنها "مجموعة من العمليات لدى القارئ لإنجاز الهدف من القراءة، أي تلك التي تسهم في جمع ومعالجة المعلومات الكتابية لهدف ما كتحديد الكلمات الأساسية

في النص المقروء، والقصد من القراءة، والصور الذهنية المرافقة"، وتعتبر هذه الاستراتيجيات عمليات هامة في اكتساب القراءة، وتساهم في بلوغ الهدف المنشود منها وهو الفهم وحل المشكلات المتعلقة بالنص، ووجود أي ضعف أو غياب لاستعمالها يؤدي إلى صعوبات في الفهم (هلال، ٢٠٠٧، ص٤٩). ويعرفها (**خطاب ٢٠٠٤**) بأنها "الطرق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة، والتي يقوم الفرد من خلالها بتوجيه تعلمه وتذكره وتفكيره" (خطاب، ٢٠٠٤، ص٦١٤). كما يعرفها **كولب (Kolb 1984)** بأنها "الطريقة التي يستعملها التلميذ في إدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم، وهي عملية ديناميكية تعمل على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة" ويعرفها **راندل (Randall 1996)** بأنها "طريقة الاستجابة للمثيرات والمنبهات في سياق التعلم والاستجابة لها، وتشير إلى الأسلوب المميز للفرد في اكتساب المعلومات واستعمالها في التعلم وحل المشكلات" (نقلاً عن القيسي وعبد الخالق، ٢٠١٢، ص٩٥٢). والاستراتيجيات المستخدمة من قبل تلاميذ صعوبات التعلم تتميز بما يلي:

أ- استخدام استراتيجيات مختلفة لكنها ثابتة في أغلب المهمات التعليمية، بالرغم من أن بعض هذه الاستراتيجيات فعالة أكثر من غيرها، ولكنهم يجدون أن الاستراتجيات الفعالة صعبة الاكتشاف، وهذا سبب ثبات استراتيجياتهم.

ب- عدم استخدام استراتيجية التغذية الراجعة في أي مرحلة من مراحل معالجة المعلومات بشكل فاعل، فيلاحظ عجزهم في حل المشكلات التي تواجههم، فمعلوماتهم تكون ناقصة في بعض الأحيان.

ج- عند مواجهة مشكلة ما لا يستطيعون حلها، ولا يبحثون عن استراتيجيات جديدة، وإن بحثوا عن استراتيجية جديدة للحل فقد تكون خاطئة، ورغم ذلك فهي تتلاءم مع مستوى عجزهم في العمليات العقلية.

د- عدم استخدام استراتيجية التحكم لمعالجة المعلومات (كالتسميع أو التصنيف) في مخازن الذاكرة بصورة فعالة، مما يؤدي إلى فقد المعلومات، وبالتالي عجزهم عن التعلم.

هـ- إنَّ التدخل المباشر لتعليمهم استراتيجيات جديدة قد يؤثر في الاتجاه الإيجابي بدرجة كبيرة في أدائهم للمهمات اللاحقة الأخرى في المجالات التربوية (Swanson, 1993, p370).

وتقترح النظريات المعرفية أن صعوبات التعلم تحدث نتيجة للعجز في طرق حل المشكلات وفي طرق التفكير، فتلامذة صعوبات التعلم لا يستطيعون انتقاء المعلومات بشكل صحيح، كما أنهم يعانون من صعوبة في تذكر واسترجاع المعلومات، وربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة (المصطفى، ١٩٩٥، ص٦٤). وبما أن التّعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي الذي ينتظم فيه العديد من المفاهيم أو التكوينات المعرفية كالبنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، ونظام تجهيز المعلومات، وما وراء المعرفة، ونظم الضبط المعرفي، والانتباه، والذاكرة..إلخ، فالمدخل المعرفي يحاول تقديم تفسير لبعض الاضطرابات المعرفية بصورة عامة وصعوبات التعلم بصورة خاصة، ويركز هذا المدخل على دور كل من اكتساب المفاهيم والاستراتيجيات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي من ناحية، وتأثر التعلم بكل

من المعرفة السابقة، وأساليب اكتسابها، والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها واستراتيجيات استخدامها من جهة أخرى، وينطلق هذا المدخل من عدد من الأسس منها (الحصيلة اللغوية والمعرفية من المفاهيم أو السعة المعرفية، الاستراتيجيات المعرفية وفاعلية استخدامها، سعة ونظم تجهيز المعلومات، فاعلية أو كفاءة الذاكرة العاملة، فاعلية وكفاءة التمثيل المعرفي). ويقوم هذا المدخل على افتراضات عديدة منها:

– تختلف خصائص البناء المعرفي لذوي صعوبات التعلم كماً وكيفاً عن أقرانهم العاديين.

– القصور والاضطرابات التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم تتناول الاستراتيجيات أو الأساليب التي سيستخدمونها، ولا تتناول القدرات أو الإمكانات العقلية لديهم.

– يمكن عزو الفروق الفردية بين ذوي صعوبات التعلم في الأنشطة العقلية المعرفية واستراتيجيات التجهيز والمعالجة إلى البنى المعرفية الفارقة لديهم.

– تعتمد كفاءة أو فاعلية التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات على تفاعل مكونات أو عمليات التجهيز مع محتوى البناء المعرفي بخصائصه الكمية والكيفية.

– تنشأ صعوبات التعلم نتيجة الفشل في الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها واستخدامها، والفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، وضعف كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات.

ومن الدراسات التي تتحدث عن المشكلات في تجهيز ومعالجة المعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم دراسة **براون** (**Brown 1985**) الذي توصل فيها إلى أن تلامذة صعوبات التعلم البالغين لديهم مشكلات في تجهيز ومعالجة المعلومات، وهذه المعلومات تقود إلى صعوبات في اتباع التوجيهات أو التعليمات التي تعتمد على الذاكرة السمعية ومشكلات في الإدراك. ودراسة **ديشلر وآخرين** (**Deshler et al, 1982**) التي بينت قصور وظائف ومعالجة المعلومات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، إذ يرى هؤلاء الباحثون أن الفشل في الاستخدام النشط لاستراتيجيات ومعالجة المعلومات هو سبب ونتيجة في ذات الوقت لضعف كفاءة التمثيل المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة، ومن المسلّم به أن كفاءة التمثيل المعرفي تعتمد على شبكة ترابطات المعاني، وعلى مدى الاستخدام النشط لهذه الوحدات المعرفية وتوظيفها في مختلف الأنشطة المعرفية، وحيث أن البناء المعرفي لديهم يتصف بالضحالة والضآلة غالباً، فإنّ عدد الترابطات القائمة بين الوحدات المعرفية التي تشكل البناء المعرفي لهم يكون ضئيلاً، حيث يجدون صعوبة في استقبال الرموز وإكسابها المعاني والدلالات لافتقارهم إليها، ومن ثم تضعف لديهم كفاءة وفاعلية عمليات التمثيل المعرفي، فهم يفتقرون إلى فاعلية أو كفاءة التمثيل المعرفي، حيث تظل معظم الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة أو المتعلمة في البناء الهرمي لديهم طافية وتفتقر إلى الاستيعاب والتسكين (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٢٠٦–٢٠٨)؛ (الوقفي، ٢٠٠٣، ص٢٧٦، ص٢٤٧، ص٢٥٠).

ولأساليب واستراتيجيات التعلم دلالة في تكوين البنى المعرفية التي هي أساس التمثيل المعرفي، ويعزو **ستيرنبرغ** (**Sternberg 1992**) نجاح التلاميذ أو فشلهم إلى ضعف الطرائق التي يفكرون بها أكثر من

إرجاع ذلك إلى التلامذة أنفسهم (العتوم، ٢٠٠٤، ص٢٠٢). وهذا يعني أن البنى المعرفية هي أساس عملية التمثيل المعرفي وأساس التفكير، وكلاهما أساسٌ لعملية التعلم (Bernardo, 2002, p165). كما حدَّد (**محمد ٢٠٠١**) مهارات التفكير المعرفية في المدرسة الابتدائية كالآتي:

أ- مهارة صياغة الأفكار: هي المعلومة التي يدور حولها الموضوع، وتعتبر عنواناً أو ملخصاً للموضوع.

ب- مهارة التنظيم أو الترتيب: التي تتعلق بترتيب الأشياء أو التسلسل وفق بعد معين (كالطول أو الوزن أو الحجم أو إدراك العلاقة بين متوالية عددية).

ج- مهارة التصنيف: من خلال تناول التلميذ للأشياء المتكافئة أو المتشابهة ووضعها في فئات معينة، وتنقسم هذه المهارة إلى مهارات فرعية هي (التشابه، الاختلاف، المقارنة).

د- مهارة الاستماع: هناك أنواع مختلفة منه (الاستماع العرضي، الاستماع التقديري، الاستماع التحليلي).

هـ- مهارة الحوار والمناقشة: التي يستخدمها التلميذ في مواقف ومشكلات دراسية عديدة، ومن خلال المناقشة والحوار يكتسب التلميذ المعلومات، ويتعلم كيف يتعامل مع الحقائق والمشكلات.

و- مهارة تناول المعلومات: قدرة الحصول على المعلومات وتنظيمها وتوظيفها وكيفية التعامل معها.

ز- مهارة الاستنتاج.

ح- مهارة التلخيص: أي تدوين المعلومات الرئيسية وإعادة عرضها بإيجاز بهدف تثبيت الأفكار الرئيسة في الموضوع المراد تلخيصه (محمد، ٢٠٠١، ص١٤٤، ص٢٠٥).

كما وضع **مارزانو** (**Marzano 1997**) تصنيفاً لمهارات التفكير المعرفية وفق الآتي:

أ- مهارات التحديد: وتضم تحديد المشكلات، وتحديد الأهداف.

ب- مهارة جمع المعلومات: من خلال الملاحظة وصياغة الأسئلة.

ج- مهارات التذكر: من خلال الترميز والاستدعاء.

د- مهارات التنظيم: من خلال المقارنة والتصنيف والترتيب والتمثيل.

هـ- مهارات التحليل: من خلال تحديد الأفكار الرئيسية، وتحديد العلاقات والأنماط.

و- مهارة التكامل: من خلال التلخيص وإعادة البناء (مارزانو وآخرون، ١٩٩٧، ص١٠٠).

ويشير (**الزيات ١٩٩٨**) إلى أنَّ الفهم القرائي يقوم على عدد من المكونات المعرفية أهمها (التفكير، الخلفية المعرفية، الميول أو الاهتمامات، طبيعة المادة موضوع القراءة)، فالفهم القرائي من وجهة نظره:

أ- عملية معرفية تعتمد على ما يستحضره القارئ معرفياً خلال موقف القراءة، تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية أو بنائه المعرفي، كما تعتمد على المعرفة الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص موضوع القراءة.

ب- عملية لغوية: في الوصول إلى المعنى من خلال اللغة، فخلال القراءة لايستطيع القارئ استكمال عملية التفكير حتى يصل إلى آخر كلمة أو جملة في النص موضوع القراءة.

ج- عملية تفكير: تشير الدراسات والبحوث إلى العلاقة الوثيقة بين القراءة والتفكير، حيث يرى البعض أن القراءة هي نوع من حل المشكلات، ففي حل المشكلات يستخدم الفرد المفاهيم ويطور ويختبر الفروض ويعدل المفاهيم ويشتق المعاني، ولذا يمكن تقرير أن القراءة هي نشاط ذهني موجه.

د- الفهم القرائي يتطلب تفاعلاً نشطاً مع النص: يجب أن يكون القارئ نشيطاً أثناء عملية القراءة، وأن يتفاعل مع مادة النص موضوع القراءة، وتشير الدلائل إلى أن ذوي المستوى المرتفع في القراءة لا يقرؤون النص كلمة كلمة، وإنما تتجه قراءتهم إلى تجميع الكلمات التي تعكس المعنى داخل صياغات وأطر معرفية، بينما يميل ذوو صعوبات القراءة إلى القراءة كلمة كلمة مع تضييع المعنى (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٤٦٣-٤٦٤).

كما يوضح أنموذج **كينتش** (**Kintsch 1977**) أنَّ عملية الفهم للرسالة اللغوية، سواء أكانت مقروءة أو مسموعة، تعتمد على تفاعل طريقتين تحليليتين في المعالجة هما:

أ- المعالجة من الكل إلى الجزء: يتم الاعتماد على البنية المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لدى الفرد.

ب- المعالجة من الجزء إلى الكل: يتم الاعتماد على مؤشرات النص التي يتمثل دورها في تزويد الفرد بمنظومة من الخصائص البصرية و الصوتية في المعالجة.

ونظراً لما يمتاز به ذوو صعوبات الفهم القرائي من ضحالة في بنيتهم المعرفية، فهم غالباً ما يعجزون عن القيام بذلك، كما أنهم لا يستطيعون - كما يشير أنموذج العملية **لكيراز** (**Kieras 1981**) - إجراء تكامل بين المعلومات اللغوية في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى للتأكد من صدق الفهم، أما إذا كان النص غير مفهوم لكونه يتضمن تركيبات لغوية شديدة الغموض، فإنه يلجأ إلى عمليات مسح الذاكرة العاملة، ومسح الذاكرة الطويلة المدى للاستفادة من مخزون الخبرات السابقة، وهو ما يشير إلى أن هذا الأنموذج من النماذج التي ترى أن الفرد يعتمد على طريقتي التجهيز من أعلى إلى الأسفل، ومن أسفل إلى الأعلى في فهمه للنص، أي يعتمد على ثراء البنية المعرفية لدى الفرد، وقدرته على الاستفادة من مؤشرات النص في تزويده بمنظومة من الخصائص البصرية والصوتية في المعالجة، إن أسباب القصور في تعلم هؤلاء التلاميذ من جهة، والقصور في فهم ما يقرؤونه أو يسمعونه من جهة أخرى وفقاً لهذه النظرية، يرجع إلى عدم كفاءتهم في تجهيز المعلومات ومعالجتها، خاصة وأن مجال اللغة يعد من أكثر المجالات التي تظهر فيها الفروق بين تلامذة صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، على اعتبار أن اللغة أكثر المجالات التي يظهر فيها ذوو صعوبات التعلم انخفاضاً واضحاً مقارنة بالعاديين، نظراً لما يعانونه من قصور في عمليات التجهيز ومعالجة المعلومات (Kavale & Nye, 1996, p343). ويرى **ماندير** (**Mandre 1985**) أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة جيدة للمعرفة لديهم قدرة إحداث تكامل جيد لوحدات

وفئات المعرفة حول مختلف الموضوعات، كما يمكنهم إحداث العديد من الترابطات التي تنتج استراتيجيات واضحة وغير عشوائية، ويحدث هذا تلقائياً وبأقل قدر من العبء على الذاكرة ونظام تجهيز المعلومات، في حين أن ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات السابقة لعدم قدرتهم على إحداث تكامل بين تعلمهم السابق وتعلمهم الحالي، وعدم استخدامهم لاستراتيجيات تعلم مناسبة، كما لا يمكنهم تعميم استراتيجيات حل المشكلات التي سبق لهم تعلمها على مشكلات جديدة، حتى أنه في إحدى الدراسات المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في حل المشكلات، لوحظ أن (٤٠%) من ذوي صعوبات التعلم قد أجابوا إجابات عشوائية لا علاقة لها بحل المشكلات أو المهام المقدمة، مقابل (٦%) من المجموعة الضابطة، فالأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى من التجهيز تعتمد على مدى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة، مما يؤكد تأثيرها على تباين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم والعاديين (نقلاً عن الصياح، ٢٠٠٦، ص٩٤).

٢- استراتيجية تحليل المهمة:

يقصد بها التدريب المباشر على مهارات أكاديمية محددة، ويسمح هذا الأسلوب للتلميذ بأن يتقن عناصر المهمة، ومن ثم يقوم بتركيب هذه العناصر بما يساعد على تعلم وإتقان المهمة التعليمية بأكملها وفق تسلسل، وفي موضوعات القراءة والكتابة يتم تبسيط المهمات إلى النقطة التي يتمكن التلميذ عندها من الاستجابة عليها بشكل مريح، ومن ثم ينتقل خطوة خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً (علي، ٢٠٠٥، ص٤٢). وتتمثل هذه الاستراتيجية في تحديد الأهداف، ثم تجزئة المهمة التعليمية إلى وحدات صغيرة أو عناصر المهمة المكونة لها، ثم تحديد المهارات الفرعية التي يتمكن التلميذ من أدائها وتلك التي يعجز عن القيام بها، ثم بدء التدريس بالمهارة الفرعية التي لم يتقنها التلميذ ضمن مجموعة المهارات الفرعية المتسلسلة للمهارة التعليمية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص٩٠).

٣- استراتيجية التدريب القائم على العمليات النفسية:

تهدف إلى علاج مظاهر العجز النمائي الذي يؤثر على المتعلم، ويعنى هذا الأسلوب بعلاج وظائف العمليات النفسية الإدراكية المعرفية المسؤولة عن التعلم، ويساعد هذا الأسلوب التلميذ في تطوير مهاراته الإدراكية مثل التمييز والمقارنة والتعميم، وبالتالي زيادة فرص التعلم لديه، وفي ظل هذه الطريقة يتم تخصيص خطة التدريس بهدف علاج وظائف العمليات التي تعاني من ضعف أو قصور عند التلميذ، فعلى سبيل المثال إذا كان التلميذ يعاني من مشكلة في القراءة نتيجة الضعف في مهارات التمييز السمعي، ففي هذه الحالة يمكن إعطاء التلميذ تدريباً على التمييز بين أحد الأصوات وصوت آخر، والتلميذ الذي يعاني من مشاكل في القراءة بسبب صعوبات في الإدراك البصري سوف يدرّب على مهارات الإدراك البصري قبل أن يتعلم القراءة (سالم وآخرون، ٢٠٠٦، ص٧٥).

٤- الاستراتيجية القائمة على الجمع بين أسلوبي تحليل المهمة والتدريب على العمليات النفسية:

يجمع هذا الأسلوب بين مزايا التدريب على العمليات النفسية ومزايا تحليل المهمة في برنامج علاجي واحد، وفي إطار هذا الأسلوب فإن تلميذاً ما قد يظهر صعوبة في تمييز الأشكال الهندسية، وقد يترتب على هذه المشكلة الإدراكية أن يجد التلميذ صعوبة في تمييز أشكال الحروف الهجائية، وفي هذه الحالة يجب أن تهدف الجهود العلاجية إلى تعليم التلميذ أشكال الحروف أكثر من اهتمامها بتعليمه الأشكال الهندسية بحد ذاتها طالما أن تمييز الحروف هو الهدف المباشر والنهائي، والادعاء والجزم بفاعلية أحد هذه الأساليب على الأخرى أمر غير مقبول، فيحتاج المدرس إلى تطبيق الأسلوب الأكثر مناسبة للتلميذ وحاجاته في مرحلة نمائية محددة (علي، ٢٠٠٥، ص ص٤٢-٤٣). وتضم هذه الاستراتيجية ثلاث مراحل أساسية هي:

أ- تقييم نواحي القوة والضعف في العمليات النفسية (تحليل التلميذ).

ب- تحليل المهمات التي يفشل فيها التلميذ لتحديد تسلسل المهارات السلوكية والمعرفية المطلوبة لأداء تلك المهمات (تحليل المهمات).

ج- الجمع بين المعلومات الخاصة بتحليل التلميذ وتحليل المهمات من أجل تصميم الأساليب التدريسية والمواد التدريبية التي سيتم تقديمها بشكل فردي (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص٩٤).

٥- استراتيجية تعدد الحواس أو الوسائط:

أي الاعتماد على الحواس الأربع حاسة البصر (Visual)، وحاسة السمع (Auditory)، والإحساس بالحركة (Kinesthetic)، وحاسة اللمس (Tactual)، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطريقة نسبة إلى الحرف الأول في كل كلمة (VAKT)، وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

أ- تباين الأفراد في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المثيرات أو المعلومات، أي تباين الأهمية النسبية لهذه الحواس لدى الأفراد كمنافذ حسية لتلقي المعلومات أو المثيرات.

ب- تباين هذه الحواس في كفاءتها النسبية لدى الفرد، مما يفرض عليه تفضيلاً حسياً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.

ج- يمكن من خلال هذه الاستراتيجية إحداث نوع من التكامل بين الحواس، مما يجعلها أكثر فاعلية ونشاطاً في استقبال المعلومات أو المثيرات.

د- إن استخدام الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على حاسة دون الأخرى.

ويقع عبء استخدام الطريقة على المعلم حيث يتعين عليه أن يجعل التلميذ يرى الكلمة المكتوبة، ويتتبعها بأصابعه، ويقوم بتجميع حروفها (نشاط حس/حركي)، وأن يسمعها من المعلم وأقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع، ثم يكتبها عدة مرات.

٦- طريقة فرنالد:

تختلف عن طريقة (VAKT) في نقطتين: الأولى هي إعمال الخبرة اللغوية في اختياره للكلمات والنصوص، والثانية اختيار التلميذ للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطاً وإقبالاً على موقف القراءة، وأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدماً كلماته، والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة أيضاً في تعليم التلميذ مهارات التهجي، وتتكون هذه الطريقة من أربع مراحل:

أ- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ويقوم المعلم بكتابتها على ورقة بقلم ملون، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها، ومع تتبع التلميذ للكلمة ينطق المدرس الكلمة كي يسمعها التلميذ، وتتكرر هذه العملية حتى يستطيع التلميذ كتابتها على النحو الصحيح اعتماداً على ذاكرته، ويتم تجميع الكلمات في الملف أو الصندوق الخاص به، ثم يتم تكليفه بكتابة قصة مستخدماً جميع الكلمات التي تعلمها، وأخيراً تطبع قصة التلميذ كي يستطيع قراءة قصته الخاصة المكونة من كلمات تمثل اختياراته الذاتية.

ب- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمدرِّس أثناء كتابتها مع ترديد التلميذ لها بنفسه ثم يكتبها.

ج- يتعلم التلميذ كلمات جديدة من خلال اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتياً أو ذهنياً قبل كتابتها، وعند هذا المستوى قد يستطيع التلميذ القراءة في الكتب الملائمة.

د- يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة، أو أجزاء من الكلمات السابق تعلمها، وعلى ذلك يستطيع التلميذ تعميم المعرفة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.

٧- طريقة (أورتون/جلنجهام):

تركز هذه الطريقة على تعدد الحواس، والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة أو التشفير أو الترميز وتعليم التهجي على النحو التالي:

أ- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم هذا الحرف.

ب- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت هذا الحرف.

ج- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٤٧٣-٤٧٦)؛ (ملحم، ٢٠٠٢، ص ص٣٠٠- ٣٠١)؛ (علي، ٢٠٠٥، ص ص٦٥-٦٧).

٨- برنامج القراءة العلاجية:

يقوم على أساس تقديم تعليم أو تدريس فردي مباشر للتلاميذ الذين هم دون مستوى أقرانهم، إذ يتم اختيارهم ليحولوا إلى برامج القراءة العلاجية التي تهدف إلى رفع مستواهم القرائي من خلال تطبيق الطريقة الكلية للقراءة، ويستخدم برنامج القراءة العلاجية الخطوات التالية (قراءة المألوف، تسجيلات فورية

موقفية، الكتابة، تقديم كتب جديدة للقراءة الأولى)، وقد أشار **(كيرك وكالفنت ١٩٨٤)** إلى المبادئ الأساسية في التعليم العلاجي وهي:

أ- اكتشف الحاجات الخاصة بالتلميذ.

ب- طور أهدافاً سنوية وأهدافاً تعليمية قصيرة المدى.

ج- حلل المهمة التي سيتعلمها التلميذ.

د- صمم التعليم في مستوى التلميذ.

هـ- قرر كيف تدرس.

و- تعديل المهمات لكي تتناسب مع المشكلات المعرفية.

ز- اختر الإجراءات الملائمة لعرض المعلومات على التلميذ.

ح- اختر المكافآت الملائمة للتلميذ.

ط- توفير تغذية راجعة.

ي- تحديد مدى تقدم التلميذ (كيرك وكالفنت، ١٩٨٤، ص ص٩٦-٩٨).

٩- برامج التدريس الموجه المباشر:

تتكون من ستة مستويات تناسب الصفوف من الأول إلى السادس، ويتضمن كل مستوى دروساً مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة، ووفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات وفقاً لمبادئ التكرار والممارسة، التي يتم من خلالها تدريب التلميذ وفقاً لخطوات صغيرة يتابعها المعلم مستخدماً التعزيز كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية.

١٠- برامج علاج ضعف الفهم القرائي:

تهدف هذه البرامج إلى تحسين مستوى الفهم القرائي للتلميذ ابتداءً من الصف الرابع وفق مجموعة خطوات تالية هي:

أ- استخدام القاموس للبحث عن معاني المفردات أو الكلمات التي يصعب عليهم فهم معانيها بالإضافة إلى مرادفاتها.

ب- إكساب التلاميذ العديد من المفاهيم والخصائص المتعلقة بكل مفهوم واستخداماته، وعمل صياغات لغوية لاستخدام هذه المفاهيم ومعانيها.

ج- استثارة التلاميذ لطرح بعض الأفكار ثم يطلب منهم القراءة حولها، ثم كتابة ملخصات لقراءاتهم حول هذه الأفكار (الزيات، ١٩٩٨، ص ص٢٧٨-٢٨٠).

المحور الثاني

(التمثيل المعرفي)

- تمهيد.

أولاً – مفهوم التمثيل المعرفي (نظرة تحليلية).

ثانياً- نظريات التمثيل المعرفي.

ثالثاً- المظاهر العقلية/المعرفية لعمليات التمثيل المعرفي.

رابعاً- العمليات العقلية التي يتكون منها التمثيل المعرفي.

خامساً- عمليات التمثيل المعرفي وصعوبات التعلم.

– تمهيد:

تناول المحور الثاني من الإطار النظري مفهوم التمثيل المعرفي (بنظرة تحليلية)، تلا ذلك عرض أهم نظريات التمثيل المعرفي، ثم البحث في أهم المظاهر العقلية/ المعرفية لعمليات التمثيل المعرفي، ثم عرض أهم العمليات العقلية التي يتكون منها التمثيل المعرفي، ثم بحث العلاقة بين عمليات التمثيل المعرفي وصعوبات التعلم.

أولاً – مفهوم التمثيل المعرفي (نظرة تحليلية):

يشير **أوزوبل** (**Ausubuel**) منذ ستينيات القرن العشرين إلى أنَّ التمثيل المعرفي للمعلومات (Cognitive Representation) يعدُّ بمثابة عملية أساسية يتم بواسطتها تخزين الأفكار الجديدة في علاقات ترابطية مع تلك الأفكار الموجودة في البنية المعرفية للفرد، ويذهب **أندرسون** (**Anderson 1990**) للقول بأن التمثيل المعرفي للمعلومات يعد بمثابة العمل على إيجاد شبكة من الروابط التي تصل بين المفاهيم والأفكار والمعلومات في ذاكرة الفرد، ومن ثم فهذه العملية كما يرى **سولسو** (**Solso 1995**) تعمل على ترميز أو تشفير المعلومات التي يكتسبها الفرد، وربطها بما يوجد لديه من معلومات سابقة في ذاكرته أو في بنيته المعرفية، وبالتالي يقوم الفرد عادةً خلال هذه العملية بتجهيز وتحويل المعارف المتدخلة من صورتها الخام التي تم استقبالها إلى عدد من التوليفات أو التعديلات التي تتباين كماً وكيفاً عن تلك الصيغ التي تم استقبالها أساساً، ثم ربطها بما يوجد لديه في ذاكرته من معلومات حتى تصبح جزءاً من بنائه المعرفي (محمد، ٢٠٠٨، ص١٢). وتشير (**شلبي ٢٠٠١**) إلى أنَّ فاعلية التمثيل المعرفي للمعلومات يتم قياسها بما يمتلكه الفرد من قدرة على الاحتفاظ بقاعدة عريضة ومناسبة من المعلومات المترابطة والمتكاملة والمنظمة، التي تمكنه من اشتقاق علاقات ذات معانٍ وأفكار وفق مستوياتٍ مختلفةٍ من التعقيد المعرفي، كما تمكنه من اشتقاق خطط معرفية على درجة عالية من الكفاءة تُساعده على الفهم والتعامل مع المشكلات المختلفة (شلبي، ٢٠٠١، ص٩٢). ويؤكد هذه الفكرة كلٌ من **ميدين وروس** (**Medin& Ross 1997**) بأنَّ مستوى تمثيل الفرد للمشكلة معرفياً له دورٌ كبيرٌ وهام في وصول الفرد إلى الحل المناسب، فلكي يفهم الفرد المشكلة عليه أن يقوم بتصور علاقات أو روابط معينة في ذاكرته عن العلاقات التي تتضمنها مشكلة (الموضوع)، وهو ما يعرف بالتمثيل الداخلي للمشكلة، ثم بناء تمثيلات خارجية بعمل رسوم أو أشكال هندسية أو خرائط أو مخططات تماثل ما تم بناؤه في التمثيل الداخلي للمشكلة، فيتمكن بالتالي من فهمها، ويتوصل إلى حلها (Medin & Ross, 1997, p66). أما **بياجيه** (**Piaget 1963**) فيعرف التمثيل المعرفي (Cognitive Representation) بأنه "عملية تحويل المثيرات أو المنبهات إلى مخططات أو أنماط سلوكية" (نقلاً عن القيسي وعبد الخالق، ٢٠١٢، ص٩٥١). وهو "عملية تعديل الخبرات والمعلومات الجديدة لتلائم ما يعرفه الفرد على نحو مسبق، فهو عملية تطوير الوضع كي يتسق مع البنية المعرفية الحالية للفرد، وهضم المعلومات وتغيير تركيبها

لتناسب التفكير المعرفي الموجود لدى الشخص، بمعنى آخر تغيير الخبرات الجديدة إلى خبرات مألوفة (نقلاً عن أبو جادو، ٢٠٠٠، ص١١٦). كما يعرف **برونر (Bruner 1974)** التمثيل المعرفي بأنه "عملية يتم خلالها تعديل المنظومات أو المنبهات المعرفية للفرد" (نقلاً عن القيسي وعبد الخالق، ٢٠١٢، ص٩٥١). وهو "الطريقة التي يترجم أو يرى فيها الفرد ما هو موجود حوله في البيئة" (نقلاً عن أبو جادو، ٢٠٠٠، ص١٢٨). كما يعرف **فيجوتسكي (Veygotsky 1978)** التمثيل المعرفي بأنه "الأداء الذهني أو التفكيري الذي ينتج عنه فعل مبطَّن" (Veygotsky, 1978, p22). أما **لاتمير وستيفنز (Latimar & Stevens 1997)** فيعرفان التمثيل المعرفي بأنه "إمكانية الآليات المعرفية استخراج رموز شاملة بدون تحليل مسبق ومتفق لعنصر الحدث أو الموضوع" (Latimar & Stevens, 1997, p13). كما يعرف **سولسو (Solso 1995)** التمثيل المعرفي للمعلومات بأنه "ترميز أو تشفير للمعلومات التي يكتسبها الفرد، ثم ربطها بالمعلومات السابقة في بناء الفرد المعرفي أو ذاكرته، أي أنه قدرة الفرد على تجهيز وتحويل المعرفة المتدخلة من صورتها الخام التي يتم استقبالها بها (سواء أكانت في صياغة رمزية كالكلمات والرموز والمفاهيم، أو صياغة شكلية كالأشكال والرسوم والصور) إلى العديد من الصور والاشتقاقات (كالمعاني والأفكار والتصورات الذهنية..إلخ)، عن طريق الترابط والتمايز والتكامل والتوليف فيما بينها، حتى يتم ربطها بما لديه من بنية معرفية لتصبح جزءاً منها (Solso, 1995, p132). كما يعرف (**الزيات ١٩٩٨**) التمثيل المعرفي بأنه "تحويل دلالات الصياغات الرمزية (كلمات، رموز، مفاهيم)، والصياغات الشكلية (أشكال، رسوم، صور) إلى معان وأفكار وتصورات ذهنية يتم إدخالها واستيعابها وتسكينها لتصبح جزءاً من نسيج البناء المعرفي للفرد، وأدواته المعرفية في ذلك هي التفاعل المستمر مع العالم من حوله (الزيات، ١٩٩٨، ص٤٦). أما (**محمد ٢٠٠٨**) فيعرف مستوى التمثيل المعرفي للبيانات بأنه "ذلك الجزء أو المرحلة من البناء الهرمي أو التسلسل الذي تنتظم به العمليات العقلية البسيطة المؤلفة للعملية المركبة الأكبر التي تعرف بالتمثيل المعرفي، والتي تتمثل من الأدنى إلى الأعلى في الحفظ أو التخزين، والربط أو التصنيف، والتوليف، والاشتقاق أو التوليد، والاستخدام أو التوظيف، والتقويم الذاتي" (محمد، ٢٠٠٨، ١٧).

وفي ضوء كل ما سبق يُمكن للدراسة الحالية استخلاص مجموعة من النقاط الرئيسية المشتركة من تحليل مفهوم التمثيل المعرفي، وهي:

١- التمثيل المعرفي عملية عقلية معرفية يتم من خلالها استقبال المثيرات الحسية (السمعية أو البصرية أو اللمسية) بصورتها الخام التي تم استقبالها.

٢- التمثيل المعرفي عملية عقلية معرفية يتم بها تحويل المثيرات الحسية (السمعية أو البصرية أو اللمسية) التي تم استقبالها من صورتها الخام إلى شكل جديد من الاشتقاقات أو التوليفات أو التعديلات، والتي تتباين من حيث الكم والكيف عن شكلها الأصلي.

٣– التمثيل المعرفي عملية عقلية معرفية يتم من خلالها بناء علاقات ربط بين الاشتقاقات أو التوليفات أو التعديلات التي طرأت على المثيرات الحسية التي تم استقبالها مع تلك الأفكار السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة الأجل، والتي توجد أساساً في البنية المعرفية للفرد.

٤– التمثيل المعرفي عملية عقلية معرفية يتم من خلالها الاستفادة من المثيرات الحسية التي تم تلقفها من الذاكرة قصيرة المدى، وإعمالها مع البنية المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، بهدف إيجاد حلول لمشكلات يمكن أن يواجهها الفرد، من خلال اشتقاق علاقات ذات معانٍ وأفكار عند مستويات مختلفة من التعقيد المعرفي، واشتقاق خطط معرفية على درجة عالية من الكفاءة تُساعده على الفهم والتعامل مع المشكلات المختلفة.

٥– يمكن قياس الفروق الفردية في مهارات التمثيل المعرفي من خلال كفاءة وفاعلية الفرد في وضع فروض متنوعة لحل مشكلة معينة معروضة عليه، واختيار الأنسب منها بما يؤدي إلى إيجاد حل (بأقل وقت، وأقل جهد، وأقل تكلفة) (قلة الوقت – قلة الجهد – قلة التكلفة).

ثانياً– نظريات التمثيل المعرفي:

١– نظرية (جان بياجيه) في التمثيل المعرفي:

يعتبر **بياجيه (Piaget)** من أوائل الباحثين والمنظرين الذين تحدثوا عن نمو وتطور العمليات المعرفية بما في ذلك مظاهر التمثيل المعرفي، إذ تعرض لعمليات التمثيل المعرفي في نظريته التي اهتمت بالتطور أو الارتقاء المعرفي، بعد أن كرس مع أتباعه كثيراً من الجهد والوقت لبحث موضوع النمو التكيفي للبناء العقلي، إذ يرى (بياجيه) أنَّ النمو المعرفي يسير وفق أربع مراحل عمرية، ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة لها، وهي:

أ– مرحلة النمو الحسي الحركي (من الولادة حتى عمر السنتين).

ب– مرحلة ما قبل العمليات (عمر السنتين حتى عمر السبع سنوات).

ج– مرحلة العمليات المادية (من عمر السبع سنوات إلى عمر ١٣ سنة).

د– المرحلة المجردة (من عمر ١٣ سنة وما فوق).

أما عن كيفية حدوث عمليات الارتقاء المعرفي يرى (بياجيه) أنها تحدث عبر أربعة مفاهيم أساسية هي:

*– المخططات (Schema): هي البنى المعرفية التي يتكيف بها الأفراد فكرياً، وينظمون بها بيئاتهم، وهذه البنى المقابلة لأساليب التكيف البيولوجي تتغير وفق وقع الارتقاء العقلي، وقد استعان (بياجيه) بهذا المصطلح البيولوجي للاستفادة منه في تفسير سبب ابتداء الطفل باستجابات ثابتة نوعاً ما إزاء المثيرات.

*– التمثل (Assimilation): الذي يصفه (بياجيه) بأنه عملية معرفية يحول بواسطتها المتعلم المواضيع المُدركة الجديدة أو الأحداث المُثيرة إلى مفاهيم أو نماذج سلوكية قائمة، ويمكن القول بأنَّ للمتعلم خبرات، فهو يرى أشياء جديدة أو أشياء قديمة بطرائق جديدة، فالمتعلم يحاول تغيير وتنظيم

خصائص الموقف والخبرة التي يواجهها بما تسمح له خبراته المخزنة وإمكاناته المعرفية، وهو بذلك يشوه الخبرة التي يواجهها لكي تتناسب بُناه المعرفية المُخزنة، ويدركها بتلك الصورة.

*- المواءمة (Accommodation): عندما يجابه الفرد مثيراً جديداً، إما أن يقوم بخلق مفهوم جديد ليمكنه من وضع المُثير فيه، أو يُغير أو يُكيف مفهوماً موجوداً أصلاً بطريقة تُمكنه من أن يضُم المثير فيه، أي أنه يكيف خبراته ومعارفه لكي تُلائم ما يواجهه.

*- التعادل أو التوازن (Equilibrium): يقصد به حالة التوازن المعرفي بين عمليتي التمثل والمواءمة، إذ تعد عمليتا التمثل والمواءمة عمليتين متبادلتين، فعادةً ما يحاول الطفل تفسير الأحداث الجديدة اعتماداً على معرفته السابقة (التمثل)، وبنفس الوقت قد يعمل على تعديل معرفته للخبرات والمعرفة الجديدة (المواءمة)، ونادراً ما تحدث المواءمة بدون تمثل (العلوان، ٢٠٠٩، ص١٢٢).

ووفقاً لنظرية (بياجيه) فإن التطور المعرفي يحدث في ترتيب منفصل، بمعنى أنَّ طريقة إدراك الطفل للأشياء أو الأحداث في مرحلة محددة تختلف نوعياً عن طريقة الإدراك والتفكير في مرحلة لاحقة، ووفقاً لذلك فإن (بياجيه) لا ينظر إلى التطور المعرفي على أنه تراكم تدريجي للمعرفة أو المهارات، بل ينظر إليه على أنه سلسلة من التحولات التركيبية، أو تغيرات متقطعة ومفاجئة في طريقة تمثيل الطفل للمعرفة، وخلال هذا التمثيل يسكن الطفل عالمين مختلفين نوعياً، وهو التمييز بين ما تبدو عليه الأشياء وبين ما هي عليه في الواقع، مما يؤدي إلى تصادم في طريقة تفكير الطفل، فمثلاً الطفل يحكم على شيءٍ صغيرٍ بأنه أخف من شيءٍ كبيرٍ، ومن خلال التجربة (رفع الأشياء) التي تقوده إلى التفاعل مع خصائص الأشياء، سوف يُدرك بأنَّ وزن الأشياء لا يتحدد فقط بالحجم ولكن بالمادة المصنوع منها، وفي هذه الحالة يكون الطفل قد خضع لتمثيلٍ معرفي وتغيرٍ تركيبي، وتطور تفكيري إلى مستوى جديد وأعلى، ومختلف نوعياً عن معرفته المستندة للتمثيل النظري السَّابق (Tomic & kingma, 1996, p7).

وهكذا يرى (بياجيه) أن التطور المعرفي ينشأ من صقل وتحول في التمثيلات الذهنية، وهي بحسب رأيه قاعدة بيانات معرفية يستعملها الطفل لتفسير العالم، كما يفترض (بياجيه) وجود تمثيلات مجردة عامة يمكن ترتيب أفعال عقلية مختلفة فيها، وكل واحدة من هذه الجمل تقدم شيئاً مختلفاً أو لها تمثيل مختلف على أساس معنى يمكن ملاحظته، ولكن كل هذه الجمل مستندة إلى تمثيل مجرد عام مفاده (فاعل + فعل+ مفعول به)، ومن جهة أخرى يميز (بياجيه) بين نوعين من التمثيلات هما:

أ- التمثيلات اللامعرفية: التي تتطور في السنة الأولى من العمر، وتستند إلى ردود أفعال غريزية تبدأ بالتغير بصورة بطيئة حالما يبدأ الطفل بالتعود على الاختلافات، بمعنى أنه في دورة الحياة يتحول رد الفعل إلى فعل هادف موجه مثل (إدراك الرضاعة).

ب- التمثيلات المعرفية: التي تنشأ في عمر (١٨ شهراً) عندما يبدأ الطفل باستعمال الرموز، وهو بذلك يخطو الخطوة الأولى باتجاه العمليات الإدراكية التي تؤدي إلى بناء التراكيب المعرفية (اندرسون، ٢٠٠٧، ص٥٩).

وفيما يخص التمثيل يرى (بياجيه) في نظريته أنَّ الأطفال لا يقنعون بما يعرفونه سابقاً، فهم يبحثون بشكل مستمر عن معرفة أكثر، أي أن هناك حافزاً للتطور متولّداً ضمنياً فيهم، ويعترف (بياجيه) بأنَّ العوامل البيئية والبيولوجية تؤدي دوراً في النمو المعرفي، إلا أنه يعزو الدور الجوهري للحافز في التطور المعرفي، ويقول بأنَّ الطفل يبني واقعيته الخاصة به، ويفسر المعلومة التي تأتيه من محيطه الطبيعي بلغة المعلومة التي يعالجها، وقاعدة المعلومات لديه تتغير مما ينتج تغيراً في كيفية إدراكه للواقع، ويضيف (بياجيه) بأنَّ الطفل يكون قادراً على التحكم فقط بالمعلومة التي يفهمها، أي أن لديه استيعاباً متمثلاً للمعلومة، وهذا سبب عدم قدرتنا على تعليم مستوى قراءة أو رياضيات عالٍ لطفل عمره خمس سنوات، لأنه لا يمتلك مستوى تمثيلي للمعلومة يمكنه من الفهم (Tomic & kingma, 1996, p10).

٢- نظرية (برونر) في التمثيل المعرفي:

يشير مفهوم التمثيل المعرفي لدى **برونر (Bruner)** إلى الطرائق التي يتمثل فيها الطفل الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفي هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتُقاس خبرات الفرد ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية، كما يمكن مقارنة خبرات الأفراد بما لديهم من تمثيلات، ومستوى هذه التمثيلات، ويفترض (برونر) أن الأطفال يختلفون في تمثيلاتهم المعرفية، وأن العامل الرئيس وراء هذه الاختلافات هو العامل البيئي، فالعوامل البيئية – من وجهة نظره – تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين أن بعضهم الآخر يقف عند حد التمثيلات الأيقونية (شبه الصورية) التي تمنع الأطفال من الوصول إلى حد التمثيلات المعرفية الرمزية (العلوان، ٢٠٠٩، ص١٣٩). لذا فالفروق حتى في ذكاء الأطفال ترجع إلى فروق في التمثيلات المعرفية فيما بينهم، والسبب الرئيس لذلك هو ما يهيأ لهم من خبرات يتفاعلون بها مع متغيرات ومثيرات بيئية، لذلك فإنَّ هدف النمو المعرفي لدى (برونر) هو التكامل للوصول إلى تحقيق مستويات من التمثيلات المعرفية الرمزية، وهذه المستويات يمكن أن يتمثل فيها الطفل الخبرة عن طريق الرموز، والكلمات، والمفاهيم، ويستطيع أن يُعمل ذهنه في أشياء مخفية مجردة بعيدة عن التفاعل أو المعالجة اليدوية (العلوان، ٢٠٠٩، ص١٣٩). كما يرى (برونر) أن التغيرات السلوكية والفكرية الرئيسة المرتبطة بالعمر تأتي نتيجة اكتساب أنواع جديدة ومرنة وقوية من التمثيل المعرفي، إذ يميز (برونر) بين ثلاثة أنواع من التمثيل المعرفي، مرتبطة في الأصل بالمستوى التطوري للتعلم وهي:

أ- التمثيل الحدثي (التمثيل عن طريق الفعل): هذا الشكل من التمثيل يظهر خلال السنتين الأولى والثانية من حياة الطفل (مخطط الإمساك، وجود الدراجة، الكرة التي يلعب بها..إلخ)، أما البالغون فيمكن مشاهدة التمثيل الحدثي لديهم عندما يكون من الصعب التعبير باللغة عن جوهر معرفة الشخص بكيفية عمل شيء ما كالجواب على السؤال التالي (كيف تربط شريط حذائك؟)، فأي فرد منا يعرف حقاً كيف يربط شريط الحذاء، إذ تبدو هذه المعرفة مخزنة في نوع من السياق يوجه العضلات والمنظومات الأخرى المسؤولة عن توجيه اليد والعين لربط شريط الحذاء، ويمكن تلخيص ملامح هذا النوع من التمثيلات

المعرفية بالآتي (إنها تمثيلات حسية حركية) أو معرفة حس/حركية، إذ تتطور هذه التمثيلات وتنمو عن طريق الفعل والحركة، والفعل هو الأداة الوحيدة للإدراك، وتتحدد حقيقة الموضوع إذا تمكن الطفل من التفاعل معه واختبره (قطامي، ٢٠٠١، ص٢٥٧).

ب- التمثيل الأيقوني (الصور الذهنية): ينشأ هذا النمط من التمثيل عندما يكون الطفل بعمر (٢١) شهراً، ويُعرَّف بأنَّه إدخال التمثيل الذهني بصيغة هيئات (كصورة شخص، شكل رسم معين لأفعال تمثل صورة ما..)، ومع ذلك فإنَّ هذه الصور ليست تمثيلاً متطابقاً وصوراً واقعية، ولا هي تمثيلات اعتباطية، إن أفضلية التمثيل الأيقوني على كل ما سبق هو أنه غير معتمد نسبياً على الفعل، وإذا ما أردنا أن نلخص ملامح هذا النوع من التمثيل المعرفي نجد أنه ليس من السهل التنقل من موقف إدراكي إلى آخر، لأنَّ كل موقف يستدعي إمكانات وعمليات ذهنية معرفية تقلل من الشعور بالراحة والاتزان، ثم إن الخبرات السابقة تتشوه، بمعنى أنَّ البناء المعرفي لم يصل مرحلة الاستبدال والتصحيح، أي أنه لا يُسقط التمثيلات المشوهة، ويستبدلها بتمثيلات أكثر نضجاً، فضلاً عن أنَّ التمثيلات بهذا التطور تتصف بالديناميكية أي أنَّ الفرد يكون مدفوعاً من ناحية معرفية دفعاً ذاتياً لتحصيل أكبر عدد من الصور لإنضاج تمثيلاته التي تساعد على الفهم، وفيه تعد سيطرة مركزية الذات واضحة ومحدودة من وجهة نظر الآخرين، أي أن الطفل يدرك العالم عن طريق إدراكه لنفسه (قطامي، ٢٠٠١، ٢٥٨).

ج- التمثيل (الرمزي): المستوى الثالث من التمثيل الذي لا يتطلب صورة أو واقعاً مادياً، كما أنَّ تطوره يُساهم في جعل الفرد غير مُقيَّد بالتجربة الحسِّية، بمعنى أنه يُمكِّن الفرد من التفكير ملياً بنتائج عمل ما، ووفقاً (لبرونر) فإنَّ اللغة لا تستعمل في التواصل فحسب، لكنها تؤمِّن أيضاً وسائل للتلاعب بالرموز، وإنَّ قوة اللغة كأداة مفاهيمية تظهر بعمر (٧) سنوات (Tomic & kingma, 1996, p15). ولا يصل الفرد إلى هذه المرحلة إلا بعد تعلم اللغة التي تُمكِّن الفرد من التحرر من استعادة خبراته على شكل صور حسية (خيالية)، إذ لا تكون الطريقة الحسية فعالة مع المشكلات المجردة، وبدلاً عن ذلك يعتمد الفرد على الاستحضار والتمثيل الرمزي للخبرات ذات العلاقة، وهنا تلعب اللغة بصفتها أعلى مراتب القدرة الترميزية دوراً مطلقاً، إذ تعتبر الوسيلة الأساسية لاستحضار وتمثيل كل ما له علاقة بالمشكلة، وتمثل هذه المرحلة (المرحلة الحقيقية للتفكير) (مجيد، ٢٠٠٩، ص١٨٧).

ومن خلال مقارنة هذه الأنماط الثلاثة يعتقد (برونر) أنَّ الأطفال الأصغر سناً الذين يعتمدون على الممارسة (التمثيل بالفعل) لحل المشكلات، يصرفون وقتاً أطول من الأطفال الأكبر سناً الذين يعتمدون على الأسلوب التخيلي، فالأطفال الصغار عندما يخطئون يصلحون أخطاءهم عن طريق الفعل، مما يؤدي إلى أخطاء أخرى وهكذا..إلخ، وربما يعودون أحياناً إلى البداية، أما الأكبر سناً فيستطيعون الاستمرار بعد إصلاح أخطائهم نتيجة لقدرتهم على تخيل الأحداث، وتعطي المرحلة الثالثة (التمثيل الرمزي) انطلاقة أكبر نتيجة لتعلم اللغة مع نهايات العام الثاني، ويمكن ملاحظة ذلك من تطور الاستخدام البسيط إلى الاستخدام المركب للغة، حيث يبدأ بقدرة الإشارة للأشياء بكلمة واحدة مثل (كلمة

بابا)، ثم القدرة على استخدام كلمتين، وهكذا إلى أن تصبح وسيلة للمقارنة (أصغر/أكبر..الخ)، وهكذا إلى أن تصبح الوسيلة الأفضل للتمثيل المعرفي والتفكير المجرد، فالهدف الرئيس لنمو التمثيلات هو الوصول إلى درجة يمكن معها استعمال الرموز اللغوية كصور تفكير مخزنة ينقلها للآخرين بكلمات ذاتية، وعبر قاموس ذاتي يتصف بخصائص مميزة، لهذا فإنَّ قوالب التفكير التي تظهر عن طريق ما يستعمله الفرد من كلمات وجمل تعكس مخزونه المعرفي، كما تعكس أساليب إدراكه وتنظيمه وتخزينه للخبرات بهيئة بنا معرفية، كما تعكس أي نوع من التمثيلات التي يسيطر عليها التفكير الفردي في حالات الخبرة المختلفة، وأكثر صور التعبير عن التمثيلات الرمزية ظهورها بهيئة قضايا منطقية، أو السير في حوار متشابك..إلخ من الأنشطة الذهنية (قطامي، ٢٠٠١، ص٢٠٦). ووفقاً (لبرونر) فإن التطور المعرفي ينتج عن الحل المستمر للتصادم بين التمثيلات المعرفية، ولهذا فهو يعتقد بأنَّ التطور المعرفي يمكن تحفيزه عن طريق إحداث تصادمات بين أشكال التمثيل المعرفي المختلفة (Tomic & kingma, 1996, p17).

٣- نظرية (فيجوتسكي) في التمثيل المعرفي:

يرى **فيجوتسكي (Vygotsky 1978)** صاحب نظرية تطوّر التمثيل المعرفي - والذي يتفق مع (برونر) - بأنَّ التعلم يجب أن يسبق التطور، وليس من مهمة التعليم أن يرافق مستوى التطور الحقيقي للمثيل المعرفي للمعلومات، لكن مهمته الحقيقية هي أن يعالج المساحة بين الحد الأعلى للتمثيل (ما يستطيع الطفل أن يفعله باستقلالية) وبين الحد الأدنى للتمثيل المعرفي (ما يستطيع الطفل عمله بمساعدة الآخرين)، وقد بيّن (فيجوتسكي) مستويين للمثيل المعرفي للمعلومات هما:

أ- مستوى التطور الحقيقي للتمثيل المعرفي: الذي يتحدد من خلال حل المشكلات أو المسائل بصورة مستقلة، أي بدون مساعدة الآخرين.

ب- مستوى التطور المحتمل للتمثيل المعرفي: الذي يتحدد من خلال حل المشكلات بإشراف الآخرين، أو التعاون مع الزملاء القادرين بصورة أكبر.

ويطلق على المسافة بين المستويين اسم (منطقة التطور الأقرب)، وهي المنطقة التي تحتوي على الوظائف التي لم تنضج بعد، ولكنها باقية في عملية الإنضاج، ويطلق على هذه الوظائف مصطلح براعم أو زهور التطور المعرفي، وكثيرٌ من الباحثين اعتمدوا المستوى الأول الذي يرمي إلى عدم تقديم المساعدة للطفل عندما تقدّم له مسائل اختبارية، ووفقاً لرأي (فيجوتسكي) فإنَّ التعلم المعتمد على المستوى الحقيقي هو تعلم غير فعَّال من وجهة نظر التطور العام للطفل، أما التعلم الجيد فهو الذي يكون سابقاً للتطور الحقيقي للعمر الذهني (Vygotsky, 1978, p89).

٤- نظرية (ستيرنبيرغ) في التمثيل المعرفي:

أمَّا **ستيرنبيرغ (Sternberg)** صاحب نظرية التحكم العقلي، فقد أكَّد على وجود نوعين من التمثيل المعرفي هما (تمثيل الصور - تمثيل الكلمات أو الرموز)، ويرى أنَّ تمثيل الصور أسهل من تمثيل الرموز، ثم حدد خمسة مبادئ تحكم عملية التمثيل الإدراكي للصور وهي:

أ- إنَّ عملية ضبط وتوجيه الصور العقلية تشبه كثيراً عملية ضبط وتوجيه الأشياء المادية.

ب- كلما زاد الوقت المطلوب لإنجاز جهد ما على مثير مادي، زاد الوقت اللازم لتنفيذ نفي الجهد على الصور العقلية في ذهن الإنسان.

ج- العلاقة الفراغية بين عناصر الصور العقلية تشبه العلاقة بين عناصر المثير المادي.

د- تستعمل الصورة لتوليد معلومات جديدة لم تكن متوافرة وقت معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة.

هـ- تعد وظائف الصور العقلية مماثلة لوظائف المثيرات البصرية من خلال العمليات التي تقوم بها لتحقيق الإدراك (العتوم، ٢٠٠٤، ص١٩٣).

ومن أهداف نظرية (ستيرنبيرغ) في التمثيل المعرفي كيفية معالجة الشخص للمعلومات الواردة عن طبيعة الأشياء بالاعتماد على ما تم تمثيله وخزنه في الذاكرة، وبالتالي سيكون هناك اكتساب للمعرفة (تمثيل معرفي)، أي أن هناك عمليات متضمنة في تعلُّم معلومات جديدة، وفي خزنها، واستدعائها لتكون ذات أهمية في اكتساب المعرفة، وعند إجراء هذا الدور يرى (ستيرنبيرغ) ضرورة استعمال التركيز الانتقائي، وهو عملية يتم فيها فصل المعلومات الجديدة المتعلقة بالموضوع عن المعلومات الجديدة غير المتعلقة به، إذاً الهدف محدد، والاستعمال الآخر هو التجميع الاختياري، وهنا يتم تجميع المعلومات المُرمَّزة اختيارياً وفق طريقة محددة تزيد من تلاحمها داخلياً، أمَّا المقارنة الاختيارية فهي التي يتم بواسطتها ربط المعلومات التي تم ترميزها وتجميعها اختيارياً مع معلومات مخزنة في الذاكرة لزيادة ارتباطها بالبناء المعرفي المشكّل مسبقاً، وعليه فإن (ستيرنبيرغ) ينظر إلى كيفية تطور صيرورة البنى المعرفية وكيفية معالجتها (القيسي وعبد الخالق، ٢٠١٢، ص٩٥٥).

ثالثاً- المظاهر العقلية/المعرفية لعمليات التمثيل المعرفي:

يقسم الجانب العقلي المعرفي التمثيلي إلى قسمين أساسين هما:

١- القسم الخاص بعمل الدماغ وآلية التنظيم الفطري فيه: التي يقوم بها الدماغ وباحاته المتعددة لتوفير أداء ذاكرة جيد، فالدماغ يؤدي عمله كذاكرة عصبية تتيح للخبرة أن تحقق تنظيماً ذاتياً عن طريق أنواع الإدراك، فالتفكير يتعامل بالإدراك، ولذلك نحن بحاجة إلى فهم كيفية عمل الإدراك، وباختصار فإن الإدراك وحده يمثل التنظيم ونظام المعلومات النَّشط، والذي يختلف تماماً عن أنظمة المعلومات الخاملة والتي اعُتمدت تقليدياً واستُخدمت في أجهزة الحاسوب، والسبب هو أن الإنسان يُعبر عن الطريقة دون فرز المعلومات التي يحتاج فرزها لمدة شهر تقريباً، فالدماغ ينظم المعلومات بشكل نماذج، ويقوم باستدعاء هذه المعلومة المنظمة عند الحاجة إليها (حسين، ١٩٩٥، ص٥).

٢- القسم العام من التنظيم (المستوى النفسي): يتعلق بالآليات المُتعلمة والمهارات التي يمكن التدريب عليها لتساعد الفرد في امتلاك مجموعة من المهارات التي تزيد من الأداء المُتقن والنجاح في حل المشكلات، وفي هذا المجال يمكن الإشارة إلى العلاقة بين التمثيل المعرفي والعمليات العقلية المعرفية بالآتي:

أ- التمثيل المعرفي والانتباه: يعد الانتباه أحد أهم العمليات العقلية المرتبطة والتابعة لعملية التمثيل المعرفي، ويتضمن الانتباه عمليتين هما (التركيز الاختياري على مثيرات معينة، تنقية المعلومات الأخرى التي نستقبلها) (جمل، ٢٠٠٥، ص٢٤). حيث يرى علماء (الجشتالت) أن الجملة العصبية والحواس تقوم بعملية تنظيم تجميعي لانتخاب المثيرات المناسبة للموقف الراهن، وهو ما يُطلق عليه (الانتباه الانتقائي) الذي يشير إلى اختيار مثير معين من عدة مثيرات، والتركيز عليه، وإهمال المثيرات الأخرى، ويكون الانتباه الانتقائي للمثيرات البصرية أو المثيرات السمعية، فجهاز الانتباه الرئيس يقوم بتنظيم أجهزة الانتباه الفرعية، لذلك فإن درجة التمثيل المعرفي للفرد تعتبر إحدى العوامل المؤثرة في درجة الانتباه، فإذا كان البناء المعرفي منظماً ومتمثلاً فإن ذلك يؤثر على زيادة الانتباه، حيث يتم فهم المثيرات ومعانيها بسرعة مما يؤدي إلى سهولة ترميزها، وتجهيزها، ومعالجتها، وانتقالها إلى الذاكرة قصيرة الأمد (مارزانو وآخرون، ٢٠٠٤، ص٥٠).

ب- التمثيل المعرفي والإدراك: يعرف الإدراك بأنه عملية معرفية تمكن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم، والتكيف معه باختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني والتفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء، فهو عملية تمثيل معرفي للمعلومات الحسية المختلفة التي تصلنا من العالم الخارجي عبر الحواس (البصر، السمع، التذوق، الشم، الإحساس باللمس، الإحساس الحركي)، وتفسيرها وربطها بالمعلومات السابقة للفرد وبحاجاته ودوافعه وتوقعاته، فهو الوعي بالخصائص المعقدة للمثيرات، أي عملية تفسير خصائص المثيرات وإعطائها معاني خاصة بها في ضوء الخبرات السابقة (منصور والأحمد، ١٩٩٦، ص١٧). ومن هنا يرتبط الإدراك بقدرة الفرد على التمثيل المعرفي للمعلومات الحسية، وللخبرات السابقة الموجودة لدى الفرد، فالإدراك يعتمد على مجموعة واسعة من المعلومات بعضها يقع ضمن نطاق الإحساس، وبعضها الآخر يعتمد على الخبرات السابقة التي تم بناؤها من الأنشطة السابقة لعمليات الإدراك، حيث يقوم الفرد بالتمثيل المعرفي للمعلومات الحسية المتوافرة عن المثيرات والحوادث البيئية من خلال تمييزها، ومن ثم تحليلها ليسهل فهمها وتفسيرها، وبعد ذلك تُصنف الإحساسات المتعلقة بهذه المثيرات إلى فئات بناءً على الخصائص المشتركة لها (الريماوي وآخرون، ٢٠٠٦، ص٣٦٨). وهنا نكتشف أن العالم الخارجي ليس كافياً لتزويد الفرد بالمعلومات الملائمة التي تمكنه من الإدراك بشكل مباشر، إذ لابد من إضافة بعض المعلومات إلى المعلومات الخارجية لتسهيل فهمها وإدراكها، وهنا يتم تنظيم الخبرات المخزنة وتمثُلها، بما يُسهل استرجاع المعلومات ذات الصلة ليتم دمجها مع الانطباعات الحسية بما يتيح بناء خبرات جديدة، فالخبرات والمعارف السابقة المُنظمة تُشكِّل الإطار المرجعي الذي على أساسه تُفسر المُدخلات الحسية ومن ثم يتم إدراكها (الزغول والزغول، ٢٠٠٣، ص١١٥).

ج- التمثيل المعرفي والتصور: التصور عبارة عن تخزين صورة حسية مُدركة ومُحددة بملامحها الحقيقية التي مثلت أمام عيني الفرد، وتصنّف التصوّرات على أساس الارتباط بين التصورات والأجهزة الحسية المرتبطة بنشوئها، إذ تُميز التصورات بحسب تسلسلها وترتيبها (بصرية، سمعية، حركية، لمسية،

ذوقية، شمية، تصور الألم، تصور الحرارة)، كما تُصنف التصورات أيضاً بحسب درجة التعميم في صورة حقيقة موضوعة إلى تصورات فريدة، وتصورات عامة، وتصورات مبسَّطة (المنصور، ٢٠٠٢، ص٣٣). وتظهر العلاقة الوثيقة بين مهارات التمثيل المعرفي والتصور وفق ما افترضته عدة دراسات عن احتمالية وجود طريقتين لتمثيل المعلومات وفق الأساس الإدراكي للمعلومات البصرية واللفظية، وهما:

*- التمثيل الفراغي للمعلومات (الإدراك المكاني): أي تمثيل الصور البصرية (الأشكال الهندسية) كما تم إدراكها في بيئتها الأصلية، وبنفس التوجه الأصلي لها، حيث يعرّف الإدراك المكاني بأنه صفة كامنة وراء مجموعة من أساليب النشاط المعرفي (من أهمها مهارات التمثيل المعرفي) الذي يتميز بالتصور الأشياء في بعدين ثنائي وثلاثي، والتناول العقلي لهذه الأشياء بإدراك العلاقات فيما بينها، والمُمتدة في بُعد المكان وخلق تكوين ما في عقل الفرد (أحمد، ٢٠٠٨، ص٥٦).

*- التمثيل الخطي أو الأفقي للمعلومات: يتم تمثيل المعلومات اللفظية على شكل خطي أفقي كمصفوفة من المفردات كما لو كانت الأحداث على شكل مصفوفة على مسودّة فيلم التصوير، وإنَّ أقل وقت للتعرف على النماذج الأصلية يحدث عندما تكون الأشكال مطابقة لنفس عناصر النموذج الأصلي، وبنفس التوجه (التمثل)، سواء أكان تمثيلاً فراغياً أم تمثيلاً خطياً (العتوم، ٢٠٠٤،ص١٨٩).

د- التمثيل المعرفي والتخيّل: تؤكد فرضية التمثيل الفراغي للمثيرات البصرية والهندسية (الإدراك المكاني) قدرة الفرد على تخيّل الصورة العقلية على هيئتها الأصلية البصرية - أي كما تم تمثيلها - والتحكم بهذه الصورة بدرجة عالية من الدقة والتنظيم، فالتخيل عملية عقلية عليا تقوم في جوهرها على إنشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة، بحيث تنتظم في صور وأشكال ومخططات لا خبرة للفرد بها من قبل، إذ تستعين بمهارات التذكر والاسترجاع والصور العقلية المختلفة في إنشاء هذه التنظيمات الجديدة التي تصل الفرد بماضيه، وتمتد لحاضره، وتستطرد إلى مستقبله، فتبني بذلك كله دعائم الإبداع الفني، والابتكار العقلي، والتكيف السوي مع البيئة (حجازي، ٢٠٠٦، ص٣٣).

هـ- التمثيل المعرفي والذاكرة: تتضح علاقة التمثيل المعرفي بالذاكرة من كونها إحدى العوامل التي تؤثر في زيادة فاعلية الحفظ والتذكر، سواءً أكان هذا التمثيل من قبل المتعلم نفسه، أم نتيجة لطريقة تقديم المعلومات، فقد ارتبطت دراسة الذاكرة مع نظام معالجة المعلومات الذي يفترض أن المعرفة يمكن تحليلها إلى عدة مراحل افتراضية تحدث بشكل مُتسلسل، ويتم في كل منها عمليات معرفية على المعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية، لتنتهي باستجابة ضمنية أو ظاهرة، وهذه المراحل هي:

- مرحلة (الكشف الحسي): إذ تأتي المثيرات من البيئة عن طريق الحواس.

- مرحلة (التعرف على المثيرات الحسية): بترميزها، وتحليلها، وفهمها بمساعدة الخبرات السابقة للفرد.

- مرحلة (تحديد أسلوب الاستجابة المناسب): في ضوء فهم المثيرات الحسية وربطها بالخبرة السابقة للفرد، لتتحول إلى استجابة معرفية ظاهرة أو ضمنية، وهكذا نجد أن عملية معالجة المعلومات تتضمن جميع العمليات المعرفية من انتباه، وإدراك، وتعرُّف، وفهم، وتحليل، وتذكُّر، واتخاذ القرارات، ضمن

منظومة تتسم بالدقة والتسلسل والتنظيم، ليصل الفرد إلى مرحلة الاستجابة (العتوم، ٢٠٠٤، ص ص١٧٤-١٧٩)

رابعاً- العمليات العقلية التي يتكون منها التمثيل المعرفي:

من الجدير بالذكر أنَّ التمثيل المعرفي للمعلومات يعد بمثابة عملية أساسية مركبة تتألف من عدة عمليات عقلية بسيطة، تؤلف معاً سلسلة هرمية من المستويات، بحيث تأتي العمليات وفق الترتيب الآتي:

١- الحفظ والتخزين: التي تقع في قاعدة البناء الهرمي، وتعني الاحتفاظ بالمعلومات بصورتها الخام المتدخلة، وتسكينها في البناء المعرفي للفرد أو ذاكرته إلى أن تُمثِّل جزءاً منها.

٢- في المستوى الثاني يأتي الربط أو التصنيف، الذي يشير إلى ربط المعلومات المُستدخلة بتلك التي توجد في ذاكرة الفرد، وتصنيفها في فئات تُيسر استرجاعها.

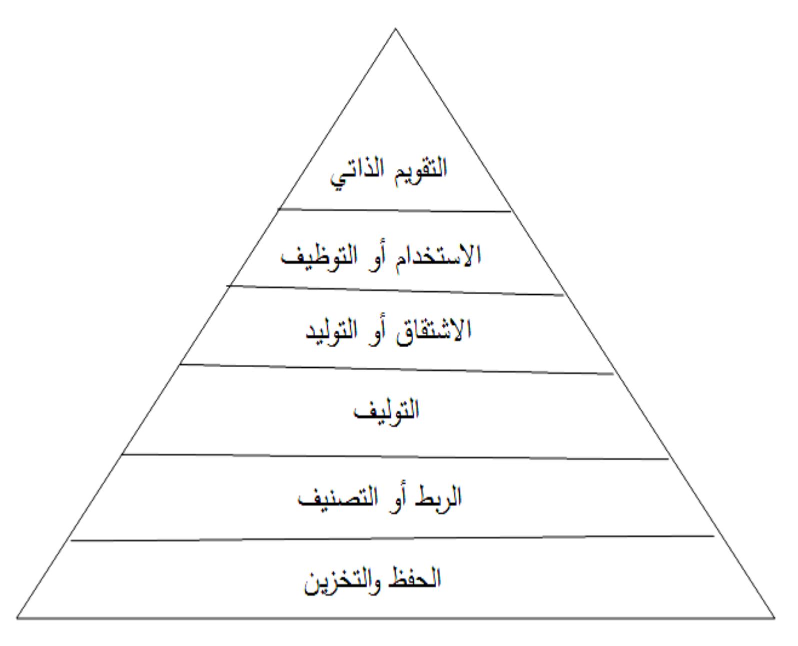
٣- يأتي في المستوى الثالث التوليف، الذي يعني المواءمة بين المعلومات الجديدة المُستدخلة مع المعلومات القديمة الموجودة في الذاكرة.

٤- أما في المستوى الرابع فيأتي الاشتقاق أو التوليد، ويعني استنتاج وتوليد معلومات ومعانٍ وأفكار جديدة من تلك المعلومات الموجودة في الذاكرة، أو التي تنشأ بتوليف المعلومات القديمة مع الجديدة.

٥- يُحدد المستوى الخامس ما يُعرف بالاستخدام أو التوظيف، ويعني استخدام المعلومات وتوظيفها بطريقة فعالة ومنتجة لأغراض متعددة.

٦- يأتي التقويم الذاتي في أعلى هذه المستويات وهو المستوى السادس، ويعني إجراء عمليات التصنيف، أو التوليف، أو الاشتقاق على ما يوجد في الذاكرة من بنى معرفية للمعلومات في ضوء ما يظهر من أخطاء بعد إجراء عمليات التوظيف عليها (محمد، ٢٠٠٨، ص١٢). ويُظهر الشكل (١) هرمية مستويات التمثيل المعرفي للمعلومات وفق الترتيب الآتي:

الشكل (١) هرمية مستويات التمثيل المعرفي للمعلومات



وعلى هذا الأساس فإنَّ التمثيل المعرفي للمعلومات يُسهم بصورة فعَّالة كما يرى (**الزيات ١٩٩٨**) في حدوث التعلُّم، فقدرة المتعلم تظهر من خلال إحداث ترابطات جوهرية بين المادة الجديدة موضوع التعلُّم، وبين محتوى بنائه المعرفي، وفي استيعاب المعلومات وتوظيفها (الزيات، ١٩٩٨، ص٥٠). ووفقاً **لأوزبل (Ausbuel)** فإنَّ ربط المادة موضوع التعلم بمحتوى البناء المعرفي للفرد لبناء مخططات أو خرائط معرفية فعَّالة، يساعد في إنجاز مهام مختلفة، ويُسهم في الوصول إلى حلول جيدة لمشكلات متباينة، إذ يُصبح بإمكان المتعلم آنذاك القيام بعمل تمثيلات عقلية معرفية داخلية ماهرة ومحكمة لمحتوى بنائه المعرفي، فذلك من شأنه أن يؤثر إيجاباً على العمليات العقلية المعرفية المختلفة (كالانتباه، الإدراك، الفهم والترميز، الاسترجاع، والتفكير، حل المشكلات)، وعليه فإنَّ عدم قدرة المتعلم على حل مشكلة ما أو إنجاز مهمة معينة يرجع في أساسه إلى فشله في بناء تمثيلات معرفية مناسبة لتلك المعلومات التي تتضمنها مثل هذه المشكلة أو تلك المهمة (نقلاً عن محمد، ٢٠٠٨، ص١٣).

خامساً- عمليات التمثيل المعرفي وصعوبات التعلم:

تشير (**شلبي ٢٠٠١**) إلى أنَّ التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات هو استيعاب وتسكين المعاني والأفكار بغرض الاحتفاظ بها، لتصبح جزءاً من البناء المعرفي للمتعلم، والتي تُمثل بناءً تراكمياً تتفاعل فيه معلومات الفرد ومعارفه بخبراته المباشرة وغير المباشرة، لتوفر له قاعدة جيدة لأساليب المعالجة، مما يدعم قدرته على الإنتاج المعرفي، ويُصبح لها تميزها وتفرُّدها (شلبي، ٢٠٠١، ص٩١). ويضيف **ستيرنبيرغ (Sternberg 1977)** أنَّ هناك خمسة مصادر للفروق الفردية في معالجة المعلومات هي (المكونات أو العمليات ذاتها، التوليف بين المكونات، ترتيب مكونات التجهيز أو المعالجات، استراتيجيات التجهيز أو المعالجات، التمثيل العقلي المعرفي الذي يتم من خلال تفاعل المكونات أو العمليات مع محتوى البناء المعرفي للفرد) (نقلاً عن محمد، ٢٠٠٥، ص٦٣).

ويشير (**محمد ٢٠٠٦**) إلى أنَّ نتائج عدد من الدراسات والأبحاث أكدت أنَّ تلامذة صعوبات التعلم يعانون من ضعف القدرة على استيعاب المعلومات، وعدم الدقة في ترميزها، وتجهيزها، وتمثيلها، وتخزينها في الذاكرة، كما يعانون من قصور في العمليات العقلية المعرفية المختلفة، وقصورٍ في معالجة المعلومات التي ترتبط بمجالات معرفية مُحددة، ومن مشكلات في عمليات التجهيز والتمثيل المعرفي للمعلومات، فيجدون صعوبة في فهم واستخدام وتوظيف المعلومات المختلفة أثناء حل المشكلات التي تواجههم في الحياة (محمد، ٢٠٠٦، ص٤٧). ويتابع (**عبد الباسط ٢٠٠٠**) بأنَّ تلامذة صعوبات تعلم القراءة يستخدمون أساليب غير مناسبة لتشفير المعلومات، مما يؤدي بهم إلى صعوبة التمثيل العقلي المعرفي لها، وإنَّ اضطراب نظام التجهيز المعرفي لديهم قد يرجع إلى افتقارهم إلى مهارات الفهم القرائي، بما ينعكس بدوره على صعوبات التنظيم الذاتي للأداء المعرفي (عبد الباسط، ٢٠٠٠، ص٨٢). كما تضيف (**شلبي٢٠٠١**) بأنَّ القصور في قدرة تلاميذ صعوبات التعلم على تجهيز المعلومات ومعالجتها، قد يؤدي

بهم إلى سطحية التمثيل المعرفي للمعلومات ذاتها، ومن ثم صعوبة في استيعابها، وتسكينها، والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها وتوظيفها على نحو فعَّال (شلبي، ٢٠٠١، ص٩٢). كما يؤكد **سوانسون وآخرون (Swanson et al 2004)** أنَّ تلامذة صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في تمثيل ومعالجة المعلومات، كونها تمثيلات عقلية تختلف من ناحية الكيف عن تلك التمثيلات التي يستخدمها أقرانهم العاديون، وهذا قد يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي (Swanson et al, 2004, p52).

ويرى (**أندرسون**) أنَّ استخدام نماذج وبرامج تدخل علاجية من شأنه أن يزيد من قدرة التلاميذ عامة، وتلامذة صعوبات التعلم خاصة على تمثيل المعلومات، وحل المشكلات، إذ تمكنهم هذه البرامج من بناء نماذج عقلية ذات طبيعة تساهم في تخطيط بنيتهم المعرفية، بما يُساعدهم على فهم وإدراك بنية المشكلة، والقيام بترابطات وتوليفات عديدة ممكنة، وتوظيفٍ فعال للمعلومات (Anderson, 1990, P24).

وترى الباحثة أنَّ صعوبات التعلم قد نالت في الوقت الراهن اهتماماً منقطع النظير، في سبيل الحد من آثارها السلبية على التلميذ ومستقبله الأكاديمي، فتلامذة صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية ومعرفية من مستوى متوسط أو فوق المتوسط أحياناً، ورغم ذلك فهم يعانون من تراجع في تحصيلهم الأكاديمي لاسيما في المواد الأكاديمية للقراءة والكتابة والتعبير الكتابي والرياضيات مقارنةً بالعاديين من نفس عمرهم الزمني، وقدراتهم العقلية، والذكاء العام، إذ يصعب عليهم أن يستوعبوا مقرراً دراسياً يكون بإمكان أقرانهم العاديين استيعابه، وإن كانت صعوبات التعلم ترجع في الأساس إلى قصور في الأداء الوظيفي للدماغ، فإن من يعانون منها يتسمون بقصور في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية المعرفية المختلفة، بدءاً من الانتباه وحتى التفكير، وحل المشكلات، مما يؤثر سلباً في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لديهم، فيصبح من الأكثر احتمالاً أن يكونوا في مستوى أدنى لذلك التسلسل الهرمي للعملية الأكثر تعقيداً، والمعروفة (بالتمثيل المعرفي للمعلومات).

ومن جانب آخر فإنَّ تعرض تلميذ صعوبات الفهم القرائي لأحد برنامج التدخل العلاجي، يساهم في إكسابه معلوماتٍ وأفكار عن طريق التعديل والتوليف في الخريطة المعرفية أو خريطة المعاني الموجودة في بنيته المعرفي، لتلائم المعلومات الجديدة التي يحصل عليها، كما تمكنه تلك البرامج من تغيير تمثيلاته المعرفية السابقة عندما يكتسب معلومات جديدة، وكلما ارتفع مستوى تمثيل المعلومات لديه، وتنظيمها، وترابطها يتحسن مستوى أدائه المعرفي، وهو ما يدل على كفاءة النواتج المعرفية التي تتوقف على فعالية أو مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات.

ونظراً لوجود قصور في مثل هذه المكونات أو العمليات المعرفية لدى تلامذة صعوبات التعلم عامةً، وزيادة احتمال معاناتهم من قصور في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لديهم، يُصبح من الأكثر احتمالاً أن يكون بإمكاننا الحد منها، وتحسينها نسبياً عن طريق برامج التعلّم العلاجي التي تعمل في الأساس على تحقيق ذلك الغرض، مما قد يترتب عليه تحقيق قدر ملموس من التحسّن في أدائهم الدراسي.

الفصل الثالث

(دراسات سابقة)

- تمهيد.

أولاً– دراسات سابقة (عربية).

ثانياً– دراسات سابقة (أجنبية).

ثالثاً– مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها.

- **تمهيد:**

تناول الفصل الثالث عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية الشبيهة في بعض جوانبها بالدراسة الحالية، لاسيما تلك التي تناولت صعوبات الفهم القرائي وفق دراسات وصفية من جهة، أو علاج صعوبات الفهم القرائي من جهة أخرى وفق مجموعة استراتيجيات متنوعة كان من بينها استراتيجيات العلاج المعرفي، تلا ذلك بيان مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، وأوجه التشابه والاختلاف معها، وموقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة منها.

أولاً- دراسات سابقة (عربية):

١- دراسة (الرويعي٢٠٠٠) البحرين.

عنوان الدراسة: دور العمليات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات الفهم القرائي والعاديات.

هدف الدراسة: البحث في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة لدى تلميذات صعوبات الفهم القرائي مقارنةً بقريناتهن العاديات، وبحث العلاقة بين الذاكرة العاملة والمفردات ومتغير العمليات ما وراء المعرفية والفهم القرائي لدى ذوات صعوبات الفهم القرائي وقريناتهن العاديات، وهل هذه العلاقة نتيجة للنظام التنفيذي العام المتمثل في استراتيجيات ما وراء المعرفة ؟، أم للمفردات (معرفة الكلمة) ؟.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٢٦) من تلميذات الصفين الخامس والسادس الابتدائي (٦١ تلميذة عادية، ٦٥ تلميذة صعوبات فهم قرائي)، واختيرت العينة من بعض المدارس الابتدائية بدولة البحرين.

نتائج الدراسة: استخدمت الدراسة أربع أدوات لفرز عينة العاديات عن تلميذات صعوبات التعلم وهي اختباران للذكاء هما اختبار رسم الرجل واختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار تحصيلي في القراءة، ونص قرائي للتأكد من إتقان مهارة القراءة الجهرية للكلمات، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم تصميم أربع أدوات من قبل الباحثة وهي اختبار المفردات، واختبار الفهم القرائي، واختبار تذكر الكلمة لقياس الذاكرة العاملة، واستبانة العمليات ما وراء المعرفية (تعريب الباحثة)، وبينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي في كل من الفهم القرائي، والمفردات، والذاكرة العاملة المتمثلة في الكلمات الأقل والأكثر شيوعاً، ومتغيرات العمليات ما وراء المعرفية وهي الاستراتيجية، وخصائص الشخص، والمهمة المطلوبة لصالح التلميذات العاديات، وعند ضبط الذكاء كمتغير مصاحب تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين التلميذات العاديات وتلميذات صعوبات التعلم في الفهم القرائي، والمفردات، واستدعاء الكلمات الأقل شيوعاً، ومتغير استراتيجية العمليات ما وراء المعرفية، حيث كان أداء التلميذات العاديات أعلى من تلميذات صعوبات الفهم القرائي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمعاملات الارتباط الأساسية والارتباط الجزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة بتحييد المفردات

(معرفة الكلمة) عند التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي، كما ظهر ارتباط جزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند التلميذات العاديات وتلميذات صعوبات الفهم القرائي بتحييد أو عزل متغيرات العمليات ما وراء المعرفية، كما تبين أن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالفهم القرائي لدى العينة الكلية هو المفردات، ثم الكلمات الأقل شيوعاً، يليها متغير خصائص الشخص من العمليات ما وراء المعرفية، أما بالنسبة للتلميذات العاديات فقد برز متغير الاستراتيجية كمتغير وحيد للتنبؤ بدرجة التلميذات في الفهم، وبرز متغير الكلمات الأقل شيوعاً لمهمة الذاكرة العاملة كمتغير وحيد أيضاً للتنبؤ بدرجة الفهم لدى تلميذات صعوبات الفهم القرائي.

٢- دراسة (السليمان ٢٠٠١) البحرين.

عنوان الدراسة: أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي علاجي (قراءة استراتيجيات التفكير)، الذي يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي من الصف السادس الابتدائي في دولة البحرين.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٣) تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي، أعمارهن بين (١١ إلى ١٢.٥ سنة)، من مستوى الصف السادس الابتدائي في منطقة مدينة (حمد) بدولة البحرين، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة).

نتائج الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن)، واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، واختبار المهارات السابقة للفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، وبرنامج تدريس علاجي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي، كما لم تظهر فروق لدى المجموعة الضابطة، كما ظهرت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق في المجموعة الضابطة على مقياس الوعي القرائي.

٣- دراسة (البراك ٢٠٠٣) الكويت.

عنوان الدراسة: أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

هدف الدراسة: تعرف مدى فاعلية التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي، ومعرفة مدى تحسن مهارات الفهم القرائي في مجالات (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفكرة الرئيسة، فهم الأفكار الجزئية) لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٩) تلميذاً اختيروا من مجتمع أصلي قوامه (٣٨٨) تلميذاً من مستوى الصف الرابع الابتدائي، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة في الذكاء، والتحصيل، والفهم الاستماعي، والفهم القرائي.

نتائج الدراسة: استخدمت الدراسة (اختبار الفهم الاستماعي، اختبار الفهم القرائي)، ودرِّبت المجموعة التجريبية الأولى على نصوص قرائية متماثلة لما سمعت (نصوص متماثلة)، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد دربت على نصوص قرائية متباينة لما سمعت (نصوص متباينة)، في حين أعُطيت المجموعة الثالثة (الضابطة) نصوصاً قرائية دون أن تسمع أي نص، وأشارت النتائج إلى أن الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي يتحسن بشكل عام، إلا أنه يتحسن بصورة ملموسة لنصوص قرائية متماثلة بشكل يفوق التحسن القائم على الفهم القرائي الاستماعي لنصوص متباينة.

٤- دراسة (محمد ٢٠٠٦) المملكة العربية السعودية.

عنوان الدراسة: بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.

هدف الدراسة: التعرف على مستويات بعض العمليات المعرفية لأطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم قياساً بأقرانهم العاديين في كل من الانتباه والإدراك والذاكرة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من ثلاث مجموعات من أطفال ذكور بالسنة الثانية للروضة بمحافظة الشرقية (ن=٣٠)، تضم المجموعة الأولى (١٠) أطفال ممن يعانون قصوراً في مهارات ما قبل الأكاديمية الخاصة بالوعي أو الإدراك الفونولوجي والتعرف على الحروف الهجائية، وتضم المجموعة الثانية (١٠) أطفال ممن يعانون قصوراً في مهارات ما قبل الأكاديمية الخاصة بالتعرف على الأرقام والأشكال، وتضم المجموعة الثالثة (١٠) من الأطفال العاديين، واختيرت العينات الثلاث باستبعاد أية مشكلات سلوكية أو إعاقات أخرى، كما كانوا متكافئين في مستوى الذكاء، والمستوى الاقتصادي، والعمر.

نتائج الدراسة: استخدمت الدراسة مقياس (ستانفورد- بينيه) للذكاء، وأدوات للعب مقننة، ومجموعة أدوات من إعداد الباحث وهي (بطارية اختبارات لبعض المهارات ما قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم، اختبار المسح النيرولوجي السريع، استمارة المسح الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية، مقياس الانتباه، مقياس النمو الإدراكي لأطفال الروضة، مقياس الذاكر قصيرة وطويلة المدى)، وبينت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة الثالثة وكل من المجموعتين الأولى والثانية (المجموعات المعرضة لخطر صعوبات التعلم) في مهارات الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لصالح الأطفال العاديين، كما لم تظهر فروق دالة بين كل من المجموعتين الأولى والثانية (المجموعات المعرضة لخطر صعوبات التعلم) في مهارات الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى، كما ظهرت علاقة ارتباطية بين كل من مهارات الانتباه والإدراك والذاكرة قصيرة وطويلة المدى لدى أفراد المجموعات الثلاث.

٥- دراسة (عطية ٢٠٠٦) مصر.

عنوان الدراسة: فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية.

هدف الدراسة: تعرف أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي، التلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٨) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم، قسموا إلى مجموعتين (٤٠ تجريبية، ٣٨ ضابطة)، وباستخدام محكات (الاستبعاد، التباعد، التربية الخاصة).

نتائج الدراسة: صممت الدراسة عدة أدوات لتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة الدراسة، ووفقاً للأهمية النسبية لمهارات الفهم وهي اختبار موضوعي من نمط الاختيار من متعدد لقياس مهارات الفهم المستهدفة التي تم الاقتصار عليها طبِّق كاختبار قبلي، ثم درِّب معلمو المجموعة التجريبية على تنفيذ استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتلخيص وفق الدليل المعد لهذا الغرض، في حين تُرِكت المجموعة الضابطة تدرس ذات الموضوعات القرائية بالطريقة المعتادة، وبعد التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي تم التوصل إلى اثنتي عشرة مهارة تناسب عينة الدراسة وهي (تحديد معنى الكلمة، ومضادها، تحديد العنوان الرئيسي للموضوع، تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة، استنتاج علاقة الكل بالجزء، التمييز بين الحقيقة والرأي، التمييز بين المعقول، وغير المعقول من الأفكار، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، التمييز بين الحجج القوية، والحجج الضعيفة)، وبينت النتائج فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية المهارات الـ(١٢) السابقة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٦- دراسة (رمضان ٢٠٠٨) البحرين.

عنوان الدراسة: أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء معرفية في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة سواء في مجموعات تعاونية أو في سياق المواقف الصفية المعتادة، لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الخامس الابتدائي بمملكة البحرين.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٨) من تلامذة صعوبات القراءة من مستوى الصف الخامس الابتدائي، وزعوا إلى ثلاث مجموعات، الأولى قوامها (١٥) فرداً دربوا على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية، والثانية قوامها (١٨) فرداً دربوا على استراتيجيات المواقف الصفية المعتادة، أما المجموعة الثالثة قوامها (١٥) فرداً لم تتعرض للتدريب على أية استراتيجية.

نتائج الدراسة: بينت النتائج فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية جميع مهارات الفهم القرائي، وكذلك الدرجة الكلية، ماعدا مهارة إيجاد الفكرة العامة للنص، الأمر

الذي يشير إلى فاعلية التدريس القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات (إيجاد الفكرة الرئيسة، الترادف، التضاد، الاستنتاج وإصدار الأحكام والقرارات، وللدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي). كما بينت النتائج فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في المواقف الصفية المعتادة في تنمية جميع مهارات الفهم القرائي وللدرجة الكلية ماعدا مهارتي (إيجاد الفكرة الجزئية، ترتيب الأحداث)، الأمر الذي يشير إلى فاعلية التدريس القائم على الاستراتيجيات ما وراء المعرفية في المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات (إيجاد الفكرة العامة، إيجاد الفكرة الرئيسة، الترادف، التضاد، الاستنتاج وإصدار الأحكام والقرارات، والدرجة الكلية) لمهارات الفهم القرائي. كما بينت النتائج فاعلية التدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في مهارات (إيجاد الفكرة الجزئية، إعادة ترتيب الأحداث، الاستنتاج وإصدار الأحكام والقرارات، وللدرجة الكلية) لمهارات الفهم القرائي، وذلك مقارنة بالتدريس القائم على التدريس لمثل هذه الاستراتيجيات ولكن في المواقف الصفية المعتادة.

٧- دراسة (عماد ٢٠٠٨) مصر.

عنوان الدراسة: أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

هدف الدراسة: تعرف أثر برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير (التصنيف، الترتيب، الاستنتاج، علاقات وأنماط، صياغة الأفكار)، وتحسين مستوى فهم المادة المقروءة المتمثلة في إدراك (معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة، العلاقات اللغوية، المتعلقات اللغوية) لدى تلامذة صعوبات الفهم القرائي بالحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وإعداد اختبار مهارات التفكير (التصنيف، الترتيب، الاستنتاج، علاقات وأنماط، صياغة الأفكار).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٨) طفلاً من ذوي صعوبات الفهم القرائي (٣٤ ذكور، ٢٤ إناث)، من مستوى الصف الرابع الابتدائي من المرحلة الأولى للتعليم الأساسي بمحافظة الجيزة، قسموا بالتساوي وبحسب الجنس إلى مجموعتين (٣٤ تجريبية، ٢٤ ضابطة).

نتائج الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون) تقنين وتعريب (إمام وكامل)، واختبار الفهم القرائي إعداد (عجاج)، وقائمة ملاحظة السلوك إعداد (كامل)، واستمارة المستوى الاجتماعي – الاقتصادي إعداد (الشخص)، ومقياس تقدير السلوك لفرز صعوبات التعلم إعداد (كامل)، واختبار مهارات التفكير من (إعداد الباحث)، وبينت النتائج تحسن مهارات التفكير لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي لهم، وتحسن مهارات التفكير لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس البعدي لأطفال المجموعة الضابطة، وتحسن مهارات فهم القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي، وتحسن مهارات فهم القراءة لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بأداء المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

٨- دراسة (محمد ٢٠٠٨) المملكة العربية السعودية.

عنوان الدراسة: فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

هدف الدراسة: تقديم برنامج تعليم علاجي لتلامذة صعوبات الفهم القرائي من مستوى الصف السادس الابتدائي، لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، واختبار فعاليته لدى أفراد المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة: تألفت العينة من عشرة طلاب ذكور في الصف السادس الابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي وليس لديهم أي مشاكل أخرى، وقسمت العينة لمجموعتين متجانستين من جميع النواحي واحدة ضابطة والأخرى تجريبية.

نتائج الدراسة: استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية (اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء، استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، اختبار المسح النيورولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، اختبار الفهم القرائي، برنامج التعليم العلاجي)، وبينت النتائج فاعلية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، إذ ظهرت فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

٩- دراسة (نهاية٢٠١١) العراق.

عنوان الدراسة: أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط.

هدف الدراسة: تعرف أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلبة الصف الثاني المتوسط بمحافظة بابل.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٦٠) من تلامذة الصف الثاني المتوسط بمحافظة بابل، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين (٣٠ تجريبية) دُرست وفق استراتيجية التساؤل الذاتي، بالإضافة إلى (٣٠ ضابطة) دُرِّست بالطريقة الاعتيادية.

نتائج الدراسة: قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها تضمنت خمس مهارات رئيسة تندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية، وهذه المهارات هي (الفهم الحرفي تضم ٣ مهارات، الفهم الاستنتاجي تضم ٤ مهارات، الفهم النقدي تضم ٤ مهارات، الفهم التذوقي تضم ٣ مهارات، الفهم الإبداعي تضم ٢ مهارة)، كما أعد الباحث اختباراً لمهارات الفهم القرائي وهو اختبار تحصيلي لقياس تحصيل التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، تكون من (٥٠) سؤالاً، والعلامة القصوى للاختبار هي (١٠٠) درجة، وبينت النتائج وجود فروق في التحصيل البعدي لمهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنةً بالطريقة التقليدية.

ثانياً– دراسات سابقة (أجنبية):

١– دراسة سولان وآخرين (Solan et al 2003) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: أثر معالجة الانتباه على الفهم القرائي.

Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي لدى أطفال الصف السادس ذوي صعوبات القراءة المتوسطة في حال غياب علاج خاص للقراءة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) تلميذاً من مستوى الصف السادس الذين حولوا إلى صفوف خاصة لذوي صعوبات التعلم في مدارس مدينة (نيويورك)، شخصوا باستخدام اختبارات مقننة للفهم القرائي، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين (١٥ تجريبية، ١٥ ضابطة).

نتائج الدراسة: تم تطبيق بطارية مقننة للانتباه وفق نظام التقييم الإدراكي لكلا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، إذ تلقت المجموعة التجريبية (١٢) حصة تدريبية خلال (١٢) أسبوعاً، مدة كل منها ساعة واحدة وفق برنامج علاجي للانتباه معتمد على الحاسوب ويعتمد نظام التعلم الذاتي، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقّ أي تدريب، وبالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية ذوي صعوبات الفهم القرائي دعم تدريب الانتباه لديهم ونتائج تطبيق اختبارات القراءة فرضية أن الانتباه البصري مرن خلال الجلسات العلاجية، وأن علاج الانتباه البصري أثرٌ مهم على مهارات الفهم القرائي، كما لوحظ خلال متابعة الحصص التدريبية لعلاج الانتباه، أن الدرجة الكلية لاختبار الانتباه المقنن قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية من جلسة تدريبية لأخرى.

٢– دراسة بويركراين وسنولينغ (Bowyer-Crane & Snowling 2005) بريطانيا.

عنوان الدراسة: تقييم تولُّد الاستدلال لدى الأطفال/ ما الذي تقيسه اختبارات الفهم القرائي ؟.

Assessing children’s inference generation/ What do tests of reading comprehension measure ?.

هدف الدراسة: استخدام اختبارين للفهم القرائي لها شهرة واسعة لتصنيف أسئلة تتطلب توليد الاستدلال، والتحقق من الأداء ذي الصلة (الفهم – الاستيعاب) لدى تلامذة مهرة وقليلي المهارة في الأسئلة لتعيين نماذج مختلفة من الاستدلال.

عينة الدراسة: تمت مقارنة أداء عشرة تلاميذ مهرة في (الفهم والاستيعاب) من عمر متوسط (١١٠.٠٦ شهر)، وذات العدد من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بعمر متوسط (١١٢.٧٨ شهر)، بتطبيق اختبارين للفهم القرائي.

نتائج الدراسة: تم تطبيق اختبار نايل لمهارات القراءة التحليلية – النسخة الثانية (The Neale Analysis of Reading Ability- NARA 2)، والاختبار الفرعي لفهم الكلمة، إذ كان اختبار (NARA 2) معتمداً بشكل كبير على تولُّد الاستدلالات المبنية على المعرفة، بينما كان الاختبار الفرعي

لفهم الكلمة يميل لكشف الاحتفاظ بالمعلومات الحرفية، وكان أداء الأطفال الذين تم تشخيصهم وفق اختبار (NARA 2) ضمن المعدل الطبيعي لفهم الكلمة، أما أداء ذوي صعوبات الفهم فكان ضعيفاً في الأسئلة التي تتطلب استدلالات موسعة ومبنية على المعرفة، وعموماً فقد كان هؤلاء الأطفال قادرين على الإجابة عن الأسئلة التي تستلزم انتباهاً للمعلومات الحرفية، أو استخدام أدوات منسجمة عند مستوى مشابه للقراء العاديين، كما حددت تلك الاختبارات أنواعاً مختلفة من مهارات الاستدلال أثناء القراءة.

٣- دراسة غونغور وأشيكغوز (Güngör & Açıkgöz 2005) تركيا.

عنوان الدراسة: آثار كل من طريقة التعلم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي وعلاقته بالجنس.

Effects of Cooperative Learning and Traditional Methods on Reading Comprehension and Its Relationship with Gender.

هدف الدراسة: تعرف آثار وفاعلية كل من التعليم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٦) تلميذاً من المرحلة الابتدائية، يعانون مستويات مختلفة من صعوبات الفهم القرائي، قسموا إلى مجموعتين (٣٠) للمجموعة التجريبية تلقت تعليماً بالطريقة التعاونية، إضافة إلى (٢٦) للمجموعة الضابطة تلقت تعليماً بالطريقة التقليدية.

نتائج الدراسة: تم جمع بيانات الدراسة من تطبيق عدة اختبارات للفهم القرائي (اختيار من متعدد، نصوص قرائية من مقالات)، واستمر تطبيق التجربة مدة (٣٠) جلسة تدريبية، وخلال (٣٠) يوماً، مدة كل جلسة ساعة كاملة، وكانت نصوص الفهم القرائي موحدة لكلا المجموعتين (التعليم التعاوني – التعليم التقليدي)، وفي مجموعة التعليم التعاوني استخدمت مهام تعليمية (التوضيح، شجرة القصة، الاستنتاجات، الإنصات لما تم تعلمه، التلخيص، كتابة القصائد، كتابة كلمات الأغاني، صياغة الأسئلة)، والتي تبين أنها أكثر فاعلية في تجاوز صعوبات الفهم القرائي، وفي إنجاز مهام الفهم القرائي باللغة التركية مقارنةً بطرق التعليم التقليدي، هذه النتيجة لم تكن مفاجئة كون التعليم التقليدي يتصف بتواصل المعلم مع عدد محدود من التلاميذ خلال نشاطات الفهم القرائي، إذ كان التلاميذ يجيبون عن أسئلة النصوص، ويرددون الفقرات بشكل حرفي، ولا يقدمون أجوبة مبتكرة عن أفكار تلك النصوص، كما لم ينتقدوا أو يسألوا عن تلك الأفكار كونهم فقط يتتبعون الدرس بسلوك سلبي (غير فاعل)، حيث شعر أفراد المجموعة الضابطة بالملل تجاه نشاطات الفهم القرائي المُقدمة بشكل رتيب غير مشوق، وبالنتيجة لم تؤدّ نشاطات الفهم القرائي أي من الأهداف المرغوبة، وعلى عكس ذلك كان تلامذة مجموعة التعليم التعاوني يشاركون في النشاطات، ويتفاعلون مع النصوص، ومع أقرانهم، ويسألون عن أفكار النصوص القرائية، ويقومون بالاستدلال، وإعادة صياغة معلومات النصوص، كما حققوا إنجازات وتقدماً ملحوظاً في مجالات الفهم، والاستماع، والكتابة، والتحدث.

٤- دراسة نيلسون ووليامسون (Nelson & Williamson 2006) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: أثر التعليم وفق استراتيجية الفهم القرائي الواضح القائم على التنظيم الذاتي على الكفاءة الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى شعور الطلاب ذوي صعوبات القراءة.

The Impact of Explicit Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on The Reading- Specific Self- Efficacy Attribution, And Affect of Students with Reading Disabilities.

هدف الدراسة: مقارنة أثر استراتيجيتين للتدخل القرائي، تتكون الأولى من التعليم وفق استراتيجية واضحة قائمة على ذاتية التنظيم، أما الثانية تتكون من استراتيجية تدخُّل أقل وضوحاً لتحديد أثر الكفاءة الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى المتعلقات وانفعالات تلامذة صعوبات القراءة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) من تلامذة التعليم الأساسي للصفوف من الرابع حتى الثامن، بعد تلقيهم برامج تعليم تدخُّلي خلال الصيف، إذ كان على هؤلاء التلاميذ إحراز درجات ملائمة لمراحلهم الصفية على اختباري طلاقة القراءة و/أو الفهم القرائي.

نتائج الدراسة: طُبقت الدراسة على جميع أفراد العينة خلال عطلة الصيف، واستمرت مدة (٦) أسابيع، بمعدل (٤) أيام في كل أسبوع، وبمعدل ساعة واحدة لكل جلسة تدريبية، حيث استُخدمت اختبارات قبلية وبعدية، وكلا استراتيجيتي التدخل عبارة عن حزم تربوية متعلقة (بالإدراك اللفظي، فك الشيفرة، الطلاقة، عناصر الفهم)، حيث تلقى التلاميذ نفس التدريب بالنسبة (للطلاقة، فك الشيفرة، الإدراك اللفظي)، وتم التغيير فقط بعناصر الفهم، حيث تلقى المشاركون (١٥ دقيقة تدريبات للإدراك الفظي، ٣٥ دقيقة لتعليم الفهم، ١٠ دقائق تدريبات للطلاقة)، وفقط تم دمج تدريب فك الشيفرة ضمن تعليم الفهم، لقد تم فحص أثر استراتيجيتي التدخل على الخصائص الانفعالية والتحفيزية لتلامذة المرحلة المتوسطة والابتدائية من ذوي صعوبات القراءة، كما تمت مقارنة استراتيجيتي التدخل لتحديد فيما إذا كان التدخل وفق استراتيجية الفهم الواضح وذاتي التنظيم سينتج زيادة أكبر في الكفاءة الذاتية الواضحة وإدراك المتعلقات والشعور الإيجابي مع نقص في الشعور السلبي من استراتيجية الفهم التي كانت أقل وضوحاً، كما بينت النتائج أن التلاميذ عندما تلقوا المهارات وفق الاستراتيجية الواضحة حققوا مكاسب أكبر في روابط العلاقات والمتعلقات والفهم القرائي بالمقارنة مع استخدام استراتيجية غير واضحة تؤدي إلى الفشل القرائي.

٥- دراسة كاين وأوكيل (Cain & Oakhill 2006) بريطانيا.

عنوان الدراسة: بروفيلات الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي الخاصة.

Profiles of children with specific reading comprehension difficulties.

هدف الدراسة: التحقق من استمرار أو (ثبات) مهارة الفهم القرائي لدى عينة من التلامذة الصغار المتفوقين، ولدى عينة من أقرانهم الضعفاء في مهارات الفهم القرائي الأساسية، التي يمكن أن تكون مصحوبة بفهم ضعيف للنص، أو تؤدي إلى تطور مُحبط للقراءة، وفيما إذا كانت صعوبات الفهم القرائي مصحوبة بصعوبات تربوية عامة.

عينة الدراسة: تم تقييم (٢٣) طفلاً من ذوي صعوبات الفهم القرائي، بالإضافة إلى (٢٣) طفلاً متفوقاً في القراءة من ذوي دقة قراءة الكلمة المناسبة للعمر الزمني والذكاء العام، وجميع أفراد العينة من عمر وسطي (٨) سنوات، حيث تم متابعة أفراد كلا العينتين لمدة (٣) سنوات، وتقييمهم على (بروفيل) الفهم القرائي ضم عدة مجالات موحدة لكلا المجموعتين وهي (قراءة الكلمة، فهم النص، المفردات، النحو والصرف، القدرة الإدراكية، الذاكرة العاملة، المهارات الفرعية للفهم)، كما تم تقييمهم وفق (بروفيل) الإدراك السمعي، والاختبار القياسي للتقييم (SAT)، ومؤشرات الاستنتاج (التفكير – المنطق).

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة عدم وجود أي دليل عند أي نقطة ضعف في المهارة الأساسية للفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الأولى للدراسة، أما في المراحل اللاحقة للتقييم لوحظ أن الضعف في مهارة قراءة المفردات أدى إلى ضعف في نمو مهارة قراءة الكلمة، وضعف في نمو القدرة الإدراكية للفهم عموماً، كما أحرز ذوو صعوبات التعلم درجات متدنية في الاختبار القياسي للتقييم (SAT) مقارنةً بالأطفال المتفوقين عند عمر (١١) سنة، وتشير هذه النتائج إلى أن المصدر الأساسي لصعوبات الفهم القرائي يرجع إلى تدني العوامل الثقافية داخل الأسرة، بالرغم من أن المهارات الإدراكية أو اللفظية الضعيفة تؤثر على تطور القراءة لدى ذوي صعوبات التعلم بطرق مختلفة.

٦- دراسة انتونيو وسوفينير (Antoniou & Souvignier 2007) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: التعليم وفق استراتيجية الفهم القرائي، دراسة أثر التدخل على تلامذة صعوبات التعلم.

Strategy Instruction in Reading Comprehension, An Intervention Study for Students with Learning Disabilities.

هدف الدراسة: تقييم فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التنظيم الذاتي، ذلك أن تعليم تلامذة صعوبات التعلم وفق هذه الاستراتيجية يعتبر من الطرق الواعدة لتنمية الفهم القرائي لديهم.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٣) من تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الثامن، قسموا إلى مجموعتين (٤٣ تجريبية، ٣٠ ضابطة).

نتائج الدراسة: تم تعليم تلامذة المجموعة التجريبية وفق برنامج تدريبي مُصمم لتنمية مهارات الفهم القرائي وفق استراتيجية التنظيم الذاتي، وذلك من قبل معلميهم في صفوف التعليم الخاص والعام، بينما طُبق على أفراد المجموعة الضابطة تعليم الفهم القرائي وفق الطريقة التقليدية، كما تم تصميم مجموعة اختبارات للفهم القرائي (قبلية – بعدية – تتبعية)، لتتبع أثر البرنامج في تحسين مهارات الفهم القرائي والفعالية الذاتية للقراءة طوال السنة الدراسية، وبينت النتائج أن تأثير استراتيجية التنظيم الذاتي كان فاعلاً في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أداء المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة، كما قدمت المقاييس التتبعية مؤشرات مهمة لاستمرار أثر البرنامج التدريبي في تحقيق مكاسب قَيِّمة لدى أفراد المجموعة التجريبية بالنسبة للفهم القرائي، واستراتيجية القراءة، وفعالية التنظيم الذاتي للقراءة.

٧- **دراسة وايس وآخرين (Wise et al 2007) الولايات المتحدة الأمريكية.**

عنوان الدراسة: العلاقة بين المفردات الاستقبالية والتعبيرية، الاستيعاب الاستماعي، مهارات ما قبل القراءة، مهارات تحديد الكلمات، والاستيعاب القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, Pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities.

هدف الدراسة: فحص عدة نواحي لمهارات اللغة (الصوتيات، الدلالة، القواعد) يمكن أن تؤثر في تطور مهارات القراءة بطرق مختلفة، وفي مراحل تطورية متعددة، أي فحص العلاقات السببية المُحتملة للأنظمة اللغوية المختلفة وضمن قياسات مختلفة لإنجاز القراءة لدى مجموعة من أطفال صعوبات تعلم.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٧٩) تلميذاً من مستوى الصفين الثاني والثالث تنطبق عليهم محكات تشخيص صعوبات التعلم، قسموا بحسب الجنس (١٠٨ إناث، ١٧١ ذكور)، وبحسب العرق (١٣٥ إفريقي، ١٤٤ قوقازي).

نتائج الدراسة: تم تطبيق مجموعة اختبارات هي (اختبار مهارات ما قبل القراءة، اختبار تمييز الكلمة، اختبار الاستيعاب القرائي، اختبار مهارات اللغة اللفظية العامة) على جميع التلاميذ المشاركين في الدراسة، وبينت النتائج أن المعرفة بالمفردات الاستقبالية والتعبيرية مرتبطة بشكل مستقل مع مهارات ما قبل القراءة، وأن المعرفة بالمفردات التعبيرية ومهارات الاستيعاب الاستماعي مرتبطة بشكل مستقل مع القدرة على تمييز الكلمة، كما أن مهارات اللغة الشفهية مرتبطة بالتحصيل القرائي، وأن المعرفة بالمفردات الاستقبالية والتعبيرية تؤثر على مهارات ما قبل القراءة بطرق متعددة، كما بينت النتائج أن المعرفة بالمفردات التعبيرية ومهارات الاستيعاب السمعي تُسهل مهارات تمييز الكلمات.

٨- **دراسة سكوت وآخرين (Schoot et al 2008) هولندا.**

عنوان الدراسة: دور استراتيجيتين للقراءة في فهم النص: دراسة تثبيت العين لدى أطفال المدرسة الابتدائية.

The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children.

هدف الدراسة: التحقق فيما إذا كان الأطفال من عمر (١٠ إلى ١٢) سنة يستخدمون استراتيجيتين للقراءة لمساعدتهم في فهم النص (استراتيجية تمييز الكلمات الهامة عن غير الهامة، أو استراتيجية حل مشكلة الكلمات المتشابهة بالشكل).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٦) طفلاً وطفلة (١٧ ذكور، ١٩ إناث)، من عمر بين (١٠ – ١٢) سنة، ومن مستوى الصفين الخامس والسادس، اختيروا من مدرسة ابتدائية نظامية في (هولندا)، وكانت الهولندية لغتهم الأم.

نتائج الدراسة: تكونت الدراسة من قسمين:

الأول: تم فيه إعلام الأطفال بأن التجربة صُممت لفحص قدراتهم في الفهم القرائي لنص معروض على شاشة، ثم تسجيل قدرتهم على تثبيت العين خلال قراءة مقطعين تجريبيين، وتم تدريبهم على القراءة وفق المعدل الطبيعي وفهم النص قدر استطاعتهم خلال حصة تدريبية، لتعويدهم إدارة تتبع العين قبل قراءة النصين التجريبيين، ثم قُدمت لهم أول شريحة للقراءة على جهاز العرض يضم (من ٧ إلى ٨) أسطر من النص، وبالمجمل كان كل نص يضم (٨) شرائح، وبعد نهاية النص الأول سُمح لهم بأخذ بعض الملاحظات عما قرؤوه، ثم تم تقديم الشريحة التالية التي تضم نصاً للقراءة، وبعد أن أنهى الأطفال قراءته طُلب منهم كتابة مقالة عن أي من النصين، ثم قُدمت لهم أسئلة بسيطة للتأكد فيما إذا كانوا قد قرؤوا النصين بدقة، واستغرق هذا الجزء (٣٠) دقيقة.

الثاني: تم فيه تطبيق مجموعة من الاختبارات الإضافية التي استغرقت ساعة تقريباً، حيث كان تعليم قراءة النصوص بصوت عالٍ من قبل الأطفال في التجربة التي طُبقت في مختبر الجامعة (باستثناء اختبارات الفهم القرائي التي طُبقت في المدرسة).

وبينت النتائج أن الأطفال المتفوقين يختلفون في استخدامهم لاستراتيجيات القراءة، وهذه الاختلافات ترجع إلى طريقة تثبيت العين، كما لوحظ ثلاث نتائج رئيسية، أولها أن الأطفال الأكثر نجاحاً يستهلكون وقتاً أطول لمعالجة عناصر النص الهامة بالمقارنة مع الوقت المستهلك لمعالجة العناصر غير الهامة، مما دعم فكرة أنهم يبنون المعنى بنشاط، ويكيفون طرق القراءة حسب هدفهم من القراءة، وبحسب خصائص النص المقروء، في حين أن الأطفال الأقل نجاحاً يعالجون العناصر الهامة وغير الهامة للنص بطرق مشابهة كونهم قراء سلبيين. أما النتيجة الثانية تتلخص في أن الأطفال الأكثر نجاحاً يحللون دلالات النص بشكل أسرع من أقرانهم الأقل نجاحاً، لأنهم يبنون نموذجاً متكاملاً ومتماسكاً ومترابطاً بشكل غني للنص الذي من خلاله يستطيعون بسهولة تذكره بالرجوع إلى دلالة مرجعية للتعبير. أما النتيجة الثالثة فهي أن كلا استراتيجيتي القراءة كانتا ذات صلة، وعززت فكرة أن الأطفال الناجحين هم قراء واعون بشكل استراتيجي، ويبنون نماذج عقلية أكثر فاعلية للنص من أقرانهم الأقل نجاحاً على الأقل بطريقتين (استثمار جهد أكثر لدمج المعلومات ذات الصلة بأهداف نموذج النص أكثر من المعلومات غير المرتبطة بالأهداف، التحقق من أن عناصر المعلومات المختلفة للنموذج مُندمجة ومُترابطة).

٩- دراسة كتينغ وآخرين (Cutting et al2009) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: آثار الطلاقة، واللغة الشفهية، والوظيفة التنفيذية على أداء الفهم القرائي.

Effects of Fluency, Oral Language, and Executive Function on Reading Comprehension Performance.

هدف الدراسة: البحث العميق ضمن إطار نفس/عصبي في دور كل من طلاقة قراءة الكلمات المعزولة أو عند وضعها في سياق الكلام، وبراعة اللغة الشفهية، والوظيفة التنفيذية على أداء الفهم

القرائي لدى تلامذة متفوقين بشكل نموذجي (TD)، وتلامذة صعوبات قراءة عامة (GRD)، وتلامذة صعوبات محددة في الفهم القرائي (S-RCD).

عينة الدراسة: تم جمع (٥٦) طفلاً (٢٥ ذكور، ٣١ إناث) من عمر بين (٩ إلى ١٤) سنة، تم الوصول إليهم باستخدام إعلانات بمجلة محلية واستشارات تشخيصية (سريرية) واتصالات هاتفية، وتم جمع معلومات عرقية وإثنية عن (٣٩) منهم (٩ أفارقة أمريكيين، ٢٨ قوقاز، ١ آسيوي، ١ ثنائي العرق).

نتائج الدراسة: قام المشاركون بحضور يومين من التقييم في معهد (كندي كريغر) بالتنسيق مع مجلس معهد (جون هوبكنز) الطبي، وفي اليوم الأول تم تحديد أهلية المشاركين بتطبيق اختبار للقدرة والإنجاز، وفي اليوم الثاني قامت هيئة الإشراف الطبي بتطبيق (اختبارات نفس/عصبية) واختبارات للإنجاز، وحسب تجانس العينات الثلاث من الأطفال لأربعة متغيرات أساسية مُستقلة (العمر، القراءة الأساسية، الفهم القرائي، محكات نقص الانتباه مع فرط النشاط ADHD)، كما تم تطبيق مقاييس (طلاقة القراءة، اللغة الشفهية، الوظيفة التنفيذية، وأظهرت النتائج أن الأطفال من مجموعتي (TD) (S-RCD) قرؤوا الكلمات المعزولة بمستوى أسرع من أطفال مجموعة (GRD)، وبالمقابل كان لمجموعة (GRD) طلاقة في قراءة الكلمات ضمن السياق مع نقاط ضعف في اللغة الشفهية، كما أظهر أطفال مجموعة (S-RCD) ضعفاً ملحوظاً في أداء مهام الوظيفة التنفيذية (للذاكرة العاملة، التخطيط، التنظيم، المراقبة الذاتية).

١٠- دراسة سنيلينغز وآخرين (Snellings et al 2009) ألمانيا.

عنوان الدراسة: تعزيز طلاقة القراءة والفهم القرائي لدى أطفال صعوبات القراءة، ودوره في تنمية مهارات الإملاء بلغة واضحة.

Enhancing the Reading Fluency and Comprehension of Children with Reading Disabilities in an Orthographically Transparent Language.

هدف الدراسة: التحقق من أن التدريب على القراءة الصامتة يعزز نسبة الطلاقة في قراءة الجملة والفهم لدى أطفال صعوبات القراءة، والتحقق فيما إذا كانت هذه النتائج تنطبق بشكل موازٍ لتنمية مهارات الإملاء بلغة واضحة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٩) طفلاً ألمانياً شخصوا على أنهم من ذوي صعوبات القراءة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج تدريب جميع أفراد العينة أن أطفال صعوبات القراءة قادرون على زيادة نسبة الطلاقة في قراءة الجملة لديهم بالتوازي مع مستويات عالية من الفهم عندما يُعززون للقيام بذلك مع تدريب على القراءة السريعة، كما أظهرت النتائج بعد تطبيق مجموعة الاختبارات البعدية أن الانتقال إلى القراءة الروتينية أقل قدرة في تعزيز كل من مهارات القراءة السريعة وغير السريعة، وأن التدريب المُسرع فقط يسمح لتلامذة صعوبات القراءة بالقراءة بسرعة عالية مع المحافظة على مستويات عالية من الفهم القرائي.

١١- دراسة ميلر وكوبفيرمان (Miller & Kupfermann 2009) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: دور التمثيلات البصرية والفونولوجية (الصوتية) في معالجة الكلمات المكتوبة لدى القراء المشخّصين أنهم من ذوي صعوبات القراءة: براهين خلال إنجاز مهام الذاكرة العاملة.

The Role of Visual and Phonological Representations in the Processing of Written Words by Readers with Diagnosed Dyslexia: Evidence from a Working Memory Task.

هدف الدراسة: البحث في طبيعة وفعالية الاستراتيجيات المستخدمة من قبل أطفال يعانون من العسر القرائي الفونولوجي خلال محاولاتهم الاحتفاظ بالكلمات في الذاكرة العاملة (WM).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة تجريبية قوامها (٢٠) طفلاً شخصوا على أنهم يعانون عسر القراءة الفونولوجي، إضافة إلى مجموعة ضابطة قوامها (٢٥) طفلاً وصفوا على أنهم من القراء العاديين.

نتائج الدراسة: تم جمع المعلومات وفق سلسلة من الإجراءات، حيث توجب على المشاركين أن يتعرفوا على سلسلة كلمات موضوعة ضمن مجموعة كبيرة من الكلمات تبعاً لأنموذج التمثيل المعرفي لديهم، ومجموعة الكلمات تضمنت كلمات مشتتة مرمزة (CSD)، وكلمات أخرى مشتتة غير مرمزة (NCSD)، تلا ذلك التطبيق الفردي لاختبار قراءة الكلمات على التلاميذ بعد نهاية اليوم الدراسي، وفي غرفة هادئة، إذ عُرضت الكلمات على شاشة كمبيوتر خلال ثانيتين، ثم أُعطي التلاميذ شريحة على شاشة فارغة لمدة ثانية، ثم طُلب إليهم رؤية مجموعة الكلمات تُعرض تباعاً على الشاشة مرة ثانية، ثم طُلب إليهم التعرف على الرمز الذي سبق وأن رأوه، وقد ركز تحليل نتائج الدراسة على ثلاثة مظاهر للأداء هي (التعرف الخاطئ على الكلمات المطلوبة، التعرف الصحيح على الكلمات المطلوبة، القدرة على الاحتفاظ بنظام التعرف على الكلمات)، وبينت نتائج الدراسة أن كلاً من القراء العاديين وذوي العسر القرائي يستخدمون استراتيجيات ذاكرة ترميزية مختلفة عن بعضهم البعض خلال مهمات الاحتفاظ المؤقت للكلمات، مع مجموعة استراتيجيات بصرية وفونولوجية مستخدمة، كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة القرّاء ذوي عسر القراءة على الاحتفاظ بأوامر معالجة الكلمات.

١٢- دراسة دالين (Dahlin 2011) السويد.

عنوان الدراسة: تأثيرات تدريب الذاكرة العاملة على القراءة لدى أطفال ذوي حاجات خاصة.

Effects of Working Memory Training on Reading in Children with Special Needs.

هدف الدراسة: بحث علاقة الذاكرة العاملة بإنجاز القراءة لدى تلامذة صغار ذوي حاجات خاصة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوماها (٥٧) طفلاً سويدياً من المرحلة الابتدائية من ذوي الحاجات الخاصة.

نتائج الدراسة: تم التحقق أولاً فيما إذا كانت الذاكرة العاملة لدى الأطفال من أفراد العينة قابلة للتدريب وإعادة البناء خلال برنامج تدريب إدراكي، وكيف يمكن لنتائج التدريب أن تُساهم في تطور القراءة لديهم،

ثم تم التحري عن آلية ارتباط المفاهيم المختلفة للذاكرة العاملة بتطور القراءة لدى هؤلاء الأطفال، وبينت النتائج أن لتدريب الذاكرة العاملة تأثيراً ذا فائدة لتطور الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال، وأن مقاييس الذاكرة العاملة ترتبط بقراءة الكلمة والفهم القرائي لديهم، وأن الذاكرة العاملة يمكن أن تُعرَّف كعامل هام جداً لتطور القراءة لدى الأطفال من ذوي الحاجات الخاصة، وأن التدخلات العلاجية والتدريبية لتحسين الذاكرة العاملة يمكن أن تساعد هؤلاء الأطفال ليصبحوا أكثر براعة في مهارات الفهم القرائي.

١٣- دراسة ستيفنارت وآخرين (Stievenart 2011) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: العلاقة المتبادلة بين تمثيلات العلاقات لدى الأطفال وبين قدراتهم المعرفية.

The Reciprocal Relation between Children's Attachment Representations and Their Cognitive Ability.

هدف الدراسة: استكشاف العلاقة المتبادلة بين تمثيل العلاقات لدى الأطفال وبين قدراتهم المعرفية.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤٠٠) طفل من عمر ما قبل المدرسة الابتدائية.

نتائج الدراسة: تم تقييم تمثيل العلاقات باستخدام مهمة إكمال العلاقات والمتعلقات لقصة ضمن اختبار (Attachment Story Completion Task)، كما تم قياس حاصل الذكاء (IQ) بتطبيق اختبار وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة- النسخة الثالثة (WPPSI-III)، وتم جمع تلك البيانات عن أطفال العينة مرتين بفاصل زمني سنتين، وبينت النتائج أن حاصل الذكاء (IQ) الأدائي (غير اللفظي) قد أثَّر على تطور وتنمية تمثيلات العلاقات ضمن القصة، بينما أثَّر الذكاء اللفظي على تراجع تمثيل تلك العلاقات وعلى حاصل الذكاء اللفظي اللاحق، وتمت مناقشة النتائج بمقارنة أهداف الدراسة مع الأهداف السريرية (التحليلية) في ضوء تفاعل القدرات المعرفية وتمثيل العلاقات.

١٤- دراسة كارلسون وآخرين (Carlson et al 2011) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: استخدام تقييم جديد للفهم القرائي لقياس تمثيلات الخطاب وتحديد أنماط المستوعبين.

Using a New Reading Comprehension Assessment to Measure Discourse Representations and Identify Types of Comprehenders.

هدف الدراسة: من خلال نقد الشروحات التقليدية للفهم القرائي هدفت الدراسة إلى مناقشة نتائج جديدة لتقييم الفهم القرائي بمعالجة الأسئلة التالية:

- ما هي ميزات القياس النفسي لهذا التقييم الجديد للفهم القرائي؟.
- لأي حد يرتبط هذا التقييم الجديد للفهم القرائي بمقاييس قرائية أخرى؟.
- لأي حد يتميز هذا التقييم الجديد للفهم القرائي لدى القراء ذوي مقدرات فهم مختلفة؟.
- هل هذا التقييم الجديد للفهم القرائي يتميز لدى المجموعات الفرعية للمستوعبين الذين يعانون من عسر القراءة؟.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٠١) تلميذاً من مستوى الصفوف (الثالث، الرابع، الخامس)، حيث تم تطبيق الدراسة في فترتين زمنيتين.

نتائج الدراسة: اعتمدت دراسة تطوير هذا التقييم على فوائد الاختبارات المؤتمتة ذات الاختيار من متعدد والاختبارات ذات النهاية المفتوحة (MOCCA) التي تقيس الفهم القرائي لمستوى الخطاب أكثر من مستوى التكامل (توحد – اندماج) الكلمة، التي يمكن أن تساعد في تحديد هوية القراء ذوي قدرات الفهم القرائي المختلفة، لأن كل خيار بديل قد تم تطويره وفق أنموذج الاستدلال أو (الاستنتاج) من الذهن، وبينت النتائج أن تطبيق اختبارات الفهم المؤتمتة ذات الاختيار من متعدد والاختبارات ذات النهاية المفتوحة (MOCCA) أعطت درجات موثوقة وذات معيار فعَّال، إضافة إلى ذلك شعر الباحثون أن هذا الاختبار يقدم الدعم لتحديد هوية وأنماط المكونات المعرفية التي يستخدمها المستوعبون خلال القراءة، وبطريقة مشابهة للقياس بواسطة الاختبارات المؤتمتة ذات الاختيار من متعدد المقدّمة لإكمال كل نص، ويمكن للمعلمين أن يستخدموا معلومات كهذه لتخطيط التعليم الذي يعالج الحاجات الخاصة بالتلاميذ.

١٥- دراسة كيم وفيليبس (Kim & Phillips 2014) الولايات المتحدة الأمريكية.

عنوان الدراسة: الارتباطات المعرفية للفهم الاستماعي.

Cognitive Correlates of Listening Comprehension.

هدف الدراسة: التحقق من كيفية ارتباط التحكم التثبيطي ونظرية الذهن ومراقبة الفهم بشكل فريد بالفهم السماعي وفق متغير العمر ومفردات اللغة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٥٦) طفلاً من مستوى الروضة والصف الأول الابتدائي، اختيروا من عدة مدارس شديدة الفقر في الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة: باستخدام نمذجة التوازن (المعادلة) البنيوية، أظهرت النتائج أن المهارات المعرفية الثلاث (التحكم التثبيطي، نظرية العقل، مراقبة الفهم) ارتبطت بشكل إيجابي بالفهم السماعي بعد الأخذ بالاعتبار المفردات واللغة، كما ظهرت علاقة مباشرة ودالة بين التحكم التثبيطي والفهم السماعي، وبشكل غير مباشر عبر نظرية العقل، وتمت مناقشة النتائج في ضوء مهارات المكونات المعرفية للفهم السماعي.

ثالثاً- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية لوحظ غزارة في الدراسات السابقة الوصفية التي تناولت صعوبات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بمتغيرات أخرى معرفية وغير معرفية، ومنها دراسة (**الرويعي ٢٠٠٠**)، ودراسة **بويركراين وسنولينغ** (**Bowyer- Crane & Snowling 2005**)، ودراسة (**عبد الله ٢٠٠٦**)، ودراسة **كاين وأوكيل** (**Cain & Oakhill 2006**)، ودراسة **وايس وآخرين** (**Wise et al 2007**)، ودراسة **كتينغ وآخرين** (**Cutting et al 2009**)، ودراسة **ستيفنارت وآخرين** (**Stievenart 2011**)، ودراسة **كيم وفيليبس** (**Kim & Phillips 2014**).

كما لوحظ غزارة في الدراسات السابقة ذات الطابع التجريبي وشبه التجريبي التي عملت على علاج صعوبات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات تدريبية وعلاجية أخرى مختلفة عن استراتيجية التمثيل المعرفي كدراسة (**البراك ٢٠٠٣**)، ودراسة **سولان وآخرين** (**Solan et al 2003**)، ودراسة **غونغور وأشيكغوز** (**Güngör & Açıkgöz 2005**)، ودراسة **نيلسون ووليامسون** (**Nelson & Williamson 2006**)، ودراسة **انتونيو وسوفينير** (**Antoniou & Souvignier 2007**)، ودراسة (**عماد ٢٠٠٨**)، ودراسة **سكوت وآخرين** (**Schoot et al 2008**)، ودراسة (**عبد الباري ٢٠٠٩**)، ودراسة **سنيلينغز وآخرين** (**Snellings et al 2009**)، ودراسة (**نهاية٢٠١١**)، ودراسة **دالين** (**Dahlin 2011**)، ودراسة **كارلسون وآخرين** (**Carlson et al 2011**)، ودراسة **ليوبولد وآخرين** (**Leopold 2013**)، ودراسة **شيراز ولارساري** (**Shiraz & Larsari 2014**).

وبالمقابل لوحظ قلة في الدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالدراسة الحالية التي عملت على التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي كدراسة (**السليمان ٢٠٠١**)، ودراسة (**عطية ٢٠٠٦**)، ودراسة (**رمضان ٢٠٠٨**)، ودراسة (**محمد ٢٠٠٨**)، ودراسة **ميلر وكوبفيرمان** (**Miller & Kupfermann 2009**)، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

أما عن أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فقد تمثلت في اختيار مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لزيادة مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات التي تقع ضمن ثمانية مجالات هي (الاستماع والتمثيل، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي المعرفي)، والتي لم تتطرق لها مجتمعة معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية، لاسيما في جزئها الميداني الذي أثبت فاعلية تلك الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم.

أما عن أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) فقد تمثل بالنقاط الرئيسية التالية:

١– تحديد محكات تشخيص تلامذة صعوبات الفهم القرائي من مستوى الصف الرابع للتعليم الأساسي، بالعودة إلى الإجراءات المتبعة بالدراسات السابقة العربية والأجنبية لتشخيص أفراد هذه الفئة من التلاميذ، والمتمثلة (بمحك التباعد – محك الاستبعاد – محك التربية الخاصة..).

٢– تحديد المنهج المتبع في الدراسة الحالية (المنهج شبه التجريبي)، بالعودة إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية، إذ تمكنت الباحثة من الإحاطة بجميع خصائص هذا المنهج، وأهم الإجراءات المتبعة فيه لضبط جميع متغيراته المستقلة والتابعة، وتحييد المتغيرات الدخيلة – قدر الإمكان – والتي يمكن أن تهدد الصدق الداخلي للبرنامج التدريبي.

٣– تمكين الدراسة الحالية من اختيار الاختبارات والمقاييس المستخدمة في تشخيص وفرز تلامذة صعوبات الفهم القرائي، بالعودة إلى معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية، إذ تمكنت الباحثة من اختيار اختبار الذكاء (رافن المقنن والمعير على البيئة السورية من قبل رحمة ٢٠٠٤)، واختبار الفهم القرائي (المقنن والمعير على البيئة المصرية من قبل عجاج ١٩٩٨).

٤– تمكين الدراسة الحالية من تصميم مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات بالعودة إلى الدراسات السابقة العربية والأجنبية، إذ تمكنت الباحثة من تصميم هذا المقياس وتحديد مجالاته الفرعية وهي (الاحتفاظ – المعنى – الربط والاشتقاق – التوليف – المرونة العقلية)، والتحقق من صدقه وثباته، وجعله الأداة الرئيسية للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي.

٥– تمكين الدراسة الحالية من تصميم جلسات البرنامج التدريبي القائم على بعض الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي لدى تلامذة صعوبات الفهم القرائي، فبعد العودة للدراسات السابقة العربية والأجنبية تمكنت الباحثة من تحديد أهم الاستراتيجيات المعرفية التي ثبتت فاعليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أفراد هذه الفئة، حيث وقع الاختيار على بعض من تلك الاستراتيجيات ضمن عدة مجالات هي (الاستماع والتمثيل، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي المعرفي).

٦– تمكين الدراسة الحالية من التحقق من صدق محتوى أو (صدق مضمون) جميع جلسات البرنامج التدريبي، فبعد تصميم البرنامج (سابق الذكر) بصورته الأولية، تم الاقتداء بالإجراءات المتبعة في بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية للتحقق من صدق محتوى تلك الجلسات، بعرضها على مجموعة محكمين (خبراء)، للتحقق من مطابقة الأهداف العامة والخاصة للبرنامج مع المحتوى والإجراءات والوسائل..إلخ المتضمنة في جميع جلساته، وذلك قبل إخراجه بصورته النهائية.

٧– تمكين الدراسة الحالية من التحقق من فعالية البرنامج التدريبي القائم على بعض الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات والفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم، باتباع ذات التصميم (القبلي – البعدي – التتبعي) المطبق في بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، ومن خلال إجراء المعالجات الإحصائية، وإجراء المقارنات بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

الفصل الرابع

الإطار الميداني

(منـهج الدراسة وإجراءاتـها)

- تمهيد.

أولاً- منـهج الدراسة.

ثانياً- متغيرات الدراسة.

ثانياً- أدوات الدِّراسة.

١- الأدوات المُستخدمة في تشخيص تلامذة صُعوبات تَعلُّم الفهم القرائي:

أ- اختبار الذَّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن).

ب- اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨).

ج- مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة).

٢- البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

رابعاً- عينـة الدراسة والإجراءات المتّبعة في اختيارها.

- **تمهيد:**

تناول الفصل الرابع للدراسة الحالية منهج الدراسة وإجراءاتها بما في ذلك من شرح المنهج المستخدم في الدراسة الحالية ومبرراته، ثم توضيح متغيرات الدراسة (المستقلة والتابعة)، تلا ذلك عرض الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (اختبار الذَّكاء المصفوفات المُتتابعة لرافن، اختبار الفهم القرائي للأطفال لعجاج ١٩٩٨، مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات إعداد الباحثة، البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي إعداد الباحثة)، وذلك من حيث مؤشرات الصدق والثبات لتكون صالحة للاستخدام على العينة المستهدفة، تلا ذلك تعريف عينة الدراسة الأساسية (التجريبية والضابطة) وإجراءات اختيارها.

أولاً- منهج الدراسة:

إن المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو (**المنهج شبه التجريبي**)، ويشير **ويرزما (Wiersma 2004)** إلى أن هذا المنهج يُستخدم في أبحاث ودراسات العلوم الإنسانية، لاسيما التربوية والنفسية منها، وينطلق هذا المنهج من افتراض نظري مفاده أنه يمكن اكتشاف التأثيرات التي تُحدثها متحولة في متحولة أخرى قابلة للتقصّي، بعزل هاتين المتحولتين ودراستهما، وهذا التصميم شبه التجريبي يعتمد على:

١- وجود عينتين الأولى تجريبية تخضع للتجربة، والثانية ضابطة لا تخضع لأي تجربة، وقياس أثر التجربة بمقارنة أداء المجموعة التجريبية بأداء المجموعة الضابطة.

٢- تطبيق مجموعة من الاختبارات تتمتع بدرجة موثوقية جيدة وفق تسلسل زمني (قبل التجربة، بعد التجربة مباشرة، بعد مرور فترة من انتهاء التجربة لتتبع استمرار الأثر لدى أفراد المجموعة التجريبية).

٣- وجود متغيرين الأول مستقل وهو التجربة، والثاني تابع وهو التغيرات التي طرأت على السلوك أو التحصيل أو القدرات الانفعالية..إلخ نتيجة تطبيق التجربة.

٤- محاولة المُجرب ضبط المتغيرات والتأثيرات الجانبية المحيطة بالتجربة قدر الإمكان (درجة حرارة الصف، توحيد زمن التجربة، العوامل الفيزيائية، الشروط السيكومترية للعينة بدقة قبل التجربة..إلخ)، إذ يجب أن تكون كل هذه العوامل متكافئة لكلا المجموعتين، أي حرص المُجرب على عزل المؤثرات غير الضرورية أو الطارئة على التجربة.

وفي المنهج التجريبي يمكن للمُجرب ضبط جميع متغيرات التجربة ضمن شروط المخبر، لكن هذا لا ينطبق بنسبة مرتفعة على المنهج شبه التجريبي في العلوم التربوية والنفسية والإنسانية عموماً، ومع ذلك يعتبر المنهج شبه التجريبي من أفضل مناهج البحث العلمي في العلوم الإنسانية، لاعتماده على التجربة العلمية الدقيقة، بما يتيح للباحثين فرصة عملية وعلمية لمعرفة الحقائق، ووضعها قدر الإمكان ضمن قوانين، كما يتميز هذا المنهج بقدرته على دعم العلاقات السببية، والتحكم في التأثيرات المتبادلة على المتغير التابع (Wiersma, 2004, p15).

ثانياً– متغيرات الدراسة:

١– **المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي القائم على بعض الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي.

٢– **المتغير التابع:** هو التغير الحاصل في مستوى التمثيل المعرفي ومستوى الفهم القرائي الذي يحقّقه تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي من أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

ثالثاً– أدوات الدِّراسة:

١– الأدوات المُستخدمة في تشخيص تلامذة صعوبات تَعلُّم الفهم القرائي:

أ– اختبار الذَّكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن)[1]:

السبب في اختيار هذا الاختبار كونه معير ومُقنَّن على البيئة السوريَّة، ويشتمل على الفئات العمريَّة من (٨ إلى مادون ٩.١١) سنة هدف الدِّراسة الحاليَّة؛ ويهدف هذا الاختبار إلى قياس الذَّكاء العام أو العامل (g)، والاختبار من إعداد **جون رافن (Raven, J 1998)**، ويتألَّف من (٦٠) بنداً تتوزع بالتَّساوي ضمن خمس مجموعات (أ – ب – ج – د – ه)، في كل منها (١٢) بنداً متدرجة الصُّعوبة، ويتكون كل بند من شكل يُنزع منه جزءٌ معين، ويجب على المفحوص اختيار الجزء النَّاقص من مجموعة بدائل موجودة في الأسفل، ويقيس الاختبار مدىً ممتداً من نشاط الوظيفة العقليَّة بدءاً من عمر مبكر يكون فيه الطفل قادراً على تحسس فكرة إيجاد الجزء المفقود لإكمال نموذج ما، حتى مراحل متقدمة من العمر يمكن خلالها قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات والوصول إلى قمة الاستدلال، ويعد الاختبار من أشهر اختبارات الذَّكاء المتحررة من أثر الثقافة، وتم تعديله عدة مرات كان آخرها عام (١٩٩٨) المعروف بـ(SPM Plus)، الَّذي عُير على البيئة السوريَّة من قبل الباحثة (**رحمة ٢٠٠٤**) على عيِّنة قوامها (٢٨٩) فرداً من عمر (٧ – ١٨) سنة، إذ حُسب الصِّدق التمييزي لمعاملات السُّهولة والصُّعوبة التي تراوحت بين (١.٠٠– ٠.٩١)، وكانت صعوبة البنود ملحوظة في المجموعتين (د – ه)، وهو أمر انطبق على جميع الأعمار، إذ كانت البنود الأولى أسهل من الأخيرة في أي مجموعة، كما حُسب صدق الفرق المتقابلة لعيِّنة في الصَّف السابع والثامن من المتفوقين وغير العاديين إذ ظهرت فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين، كما حُسب الصِّدق المِحَكِّي بدلالة التحصيل الدراسي والدرجة الكليَّة للاختبار عند الأعمار بين (٧ – ١١) سنة فلوحظ وجود علاقة إيجابية بين (٠.٢٠ – ٠.٦٠)، كما حُسب الصِّدق المِحَكِّي بدلالة اختباري (مل هل) (كاتل) وبلغ معامل الارتباط مع الاختبار الأوَّل (٠.٣٧٥)، ومع الاختبار الثَّاني (٠.٤٤٨)، كما حُسب التحليل العاملي ضمن المدى العمري بين (٧ – ١٧) سنة فظهر وجود عاملين الأوَّل هو عامل الذَّكاء العام (g) والثَّاني عامل القدرة المكانية، وبيَّن

١– يمكن العودة إلى المُلحق رقم (٣) للاطلاع على بنود اختبار الذَّكاء (المصفوفات المُتتابعة لرافن).

التحليل العاملي للأعمار مجتمعة وجود تشبعات بالعامل الأوَّل في المجموعات (أ – ب – ج)، وتشبعات بالعامل الثَّاني في المجموعتين (د – هـ)، كما أُجري تحليل التباين الأحادي للمجموعات العمريَّة ولوحظ أن الفروق في الأداء بين كل زوج من الفئات العمريَّة حتى عمر (١٨) سنة كانت دالة إحصائياً وكانت لصالح الفئات العمريَّة الأكبر، مما يشير إلى نجاح الاختبار في إظهار الفروق بين الفئات العمريَّة الأربع، كما حُسب ثبات الاتساق الداخلي بمُعادلة (ألفا كرونباخ) للأعمار المختلفة وتراوح بين (٠.٦١١) لعمر (١٧) سنة، (٠.٨٧٣) لعمر (١٤) سنة، كما حُسبت معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكليَّة للاختبار وبينت النتائج أن (٤٩) بنداً من أصل (٦٠) بنداً ارتبطت ارتباطاً دالاً إحصائياً بالدرجة الكليَّة، كما أن البنود السهلة والصعبة كان ارتباطها ضعيفاً بالدرجة الكليَّة، ذلك أن البنود السهلة يجيب عنها الكبار والصغار معاً، أما البنود الصعبة فقد وضعت للتمييز بين ذوي المستويات العليا في الذَّكاء، كما حُسب ثبات (التَجزئة النصفيَّة)، وتراوحت النتائج بين (٠.٥١٤) لعمر (١١) سنة إلى (٠.٨٨٠) لعمر (١٨) سنة، كما حُسب الثَّبات (بالإعادة) بعد فترة زمنية تراوحت بين ثلاثة أسابيع والشهر، وبلغ معامل ثَّبات الإعادة للأعمار مجتمعة (٠.٦٩٩) عند مُستوى (٠.٠١) (٠.٠٠٥)، (رحمة، ٢٠٠٤، ص ص٧٩-٩٦).

وما يمكن استنتاجه من دراسة (**رحمة ٢٠٠٤**) أن اختبار المصفوفات المُتتابعة (لرافن) يتصف بمعاملات صدق وثبات كافيين، وأنه صالح للاستخدام في قياس ذكاء الأطفال العاديين ومن ذوي صُعوبات تَعلُّم الفهم القرائي ضمن البيئة السوريَّة، بالإضافة إلى ذلك فقد استخدم اختبار الذَّكاء (رافن) في العديد من الدِّراسات المحلية في سورية (ماجستير ودكتوراه) بين عامي (٢٠٠٥ – ٢٠١٥)، وحُسبت له معاملات للصدق والثَّبات وكانت جميعها مرتفعة ودالة.

ب- اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨)[١]:

اختير هذا الاختبار لتشخيص تلامذة صعوبات الفهم القرائي لعدة أسباب منها ملاءمة بنوده ما يتضمنه للمستوى اللغوي لتلامذة الصف الرابع الأساسي، وإمكانية تطبيقه في القياس القبلي والقياس البعدي المباشر، وأن مفردات الاختبار من النوع الموضوعي مما يجعلها لا تخضع لذاتية المُصحح، فهي قائمة على طريقة الاختبار المتعددة، وهذا النوع من القياس يجعل الاختبار ذا قدرة عالية في روز الفهم القرائي أكثر من غيره من الاختبارات التي تتطلب مهارات أخرى كالقدرة على الكتابة مثلاً.

*- **وصف الاختبار:** صمم الاختبار من قبل (**عجاج ١٩٩٨**)، وهو عبارة عن مجموعة تدريبات يجيب عليها التلميذ (المفحوص) ضمن عدة مجالات رئيسية، ويتكون الاختبار من نموذجين (أ – ب)، ويتكون كل نموذج من (١٣٦) بنداً موزعة على (٥) مجالات فرعية كما يلي:

– إدراك معنى الكلمة: تضم (٦٢) بنداً تروز مهارات الطفل في إدراك (الكلمات المتشابهة ١٤ بنداً، الكلمات المتضادة ١٤ بنداً، الكلمات الغريبة ١٤ بنداً، تصنيف الكلمات٢٠ بنداً).

١- يمكن العودة إلى الملحق (٤) للاطّلاع على اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨) النموذج (أ)، بما يتضمنه من بنود، ومفتاح التصحيح.

– إدراك معنى الجملة: تضم (٣٩) بنداً تروز مهارات الطفل في (التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة ١٤ بنداً، تكملة الجملة ١٠ بنود، استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها١٠ بنود، ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة ٥ بنود).

– إدراك معنى الفقرة: تضم (١٥) بنداً تروز مهارات الطفل في (فهم معنى الفقرات ١٠ بنود، ترتيب الجمل لتكوين فقرة ٥ بنود).

– إدراك العلاقات اللغوية (١٠) بنود.

– إدراك المتعلقات اللغوية (١٠) بنود.

– الفهم العام: (يضم جميع المجالات السابقة).

ويأخذ كل بند أو (تدريب) الدرجة (١) إذا كانت الإجابة صحيحة، ويأخذ الدرجة (٠.) إذا كانت الإجابة خاطئة، ومجموع الدرجات الكلية على كامل بنود الاختبار هي (١٣٦) درجة، ويطبق الاختبار بشكل (فردي وجماعي)، ومدة تطبيق كامل بنود الاختبار وما يتضمنه من تدريبات مع تعليمات التطبيق على أطفال الصف الرابع لا تتجاوز (٣٧ دقيقة)، وعلى أطفال الصف الخامس لا تتجاوز المدة (نصف ساعة)، وعلى تلاميذ الصف الأول الإعدادي لا تتجاوز المدة (٢٦ دقيقة).

*– **مؤشرات الثبات والصدق:** قام المُصمم الأصلي للاختبار بحساب عدة أشكال لصدق وثبات الاختبار بعدة طرق أهمها:

– صدق المحكمين: بعد أن عاد مُصمم الاختبار للأدب النظري لاسيما (نظرية بياجيه – نظرية بلوم)، والدراسات السابقة، والاختبارات المصممة في هذا المجال..إلخ، قام بإعداد صورة أولية من الاختبار مكونة من نموذجين متكافئين (أ – ب) بما يتضمنه من (هدف الاختبار، الفئة المستهدفة، البنود، تعليمات التطبيق)، ثم قام بتوزيعه على محكمين وخبراء (معلمي مرحلة ابتدائية، موجهين اختصاصيين، مختصين بعلم النفس، مختصين بطرائق تدريس اللغة العربية)، طُلب من هؤلاء إبداء آرائهم لمدى تكافؤ النموذجين، ومدى تطابق محتوى الاختبار مع الأهداف الموضوعة، ومدى ملاءمة تعليمات التطبيق والبنود للمستوى العمري والمعرفي للفئة المستهدفة، حيث تم التوفيق بين جميع الآراء، وتم الأخذ بها، ثم ظهر الاختبار بصورته النهائية.

– حساب متوسط الزمن: قام مصمم الاختبار بتطبيق النموذج (أ) من الاختبار على عينة قوامها (٩٠) تلميذاً وتلميذة موزعة بالتساوي بحسب المستوى الصفي إلى ثلاث مجموعات متساوية (٣٠ صف رابع، ٣٠ صف خامس، ٣٠ صف أول إعدادي)، وبلغ متوسط زمن التطبيق للصف الرابع (٣٧ دقيقة)، وللصف الخامس (٣٠ دقيقة)، وللصف الأول الإعدادي (٢٦ دقيقة).

– الثبات والصدق: الذي حُسب من تطبيق النموذج (أ) من الاختبار على عينة قوامها (٦٤) تلميذاً وتلميذة من مستوى الصف الخامس الابتدائي، ومن نتائج التطبيق حُسب ثبات التجزئة النصفية (فردي – زوجي) وبلغ قبل التصحيح (٠.٩) وبلغ بعد التصحيح بمعادلة (سبيرمان– براون) (٠.٩٥)، كما حُسب

ثبات الصور المتكافئة (أ) (ب) وبلغ (٠.٩١)، أما ثبات الاتساق الداخلي (كودر– وريتشاردسون) فقد بلغ (٠.٩٣)، كما حُسب الصدق البنائي أو (التكويني) وتراوح بين (٠.٢٥ إلى ٠.٩٥)، كما حُسب الصدق المحكي بدلالة اختبار (سرس الليان للقراءة الصامتة إعداد خاطر) وتراوح بين (٠.٣٨ إلى ٠.٧٦)، وبدلالة اختبار (المحصول اللفظي إعداد السيد البهي) وتراوح بين (٠.٤٢ إلى ٠.٦٣)، وبدلالة درجات امتحان نصف العام للغة العربية وتراوح بين (٠.٤١ إلى ٠.٧٥)، أما صدق المجموعات الطرفية بين مجموعة تلامذة متفوقين (ن= ٤٣) وتلامذة ضعفاء (ن= ٢١) وفق اختبار (سرس الليان للقراءة الصامتة إعداد خاطر)، فقد حُسب الفرق بين المجموعتين وبلغت النسبة الحرجة (٥.٥٢) عند مستوى (٠.٠١) بدلالة الطرفين، مما يشير إلى أن الاختبار له صفة تمييزية.

– تعيير الاختبار: تم تعيير النموذج (أ) من الاختبار من التطبيق على عينة قوامها (٥٠٣) تلميذاً وتلميذة موزعة بحسب الصف الدراسي (٢٠٠ صف رابع، ٢٣١ صف خامس، ٧٢ صف أول إعدادي)، ثم استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية التي منها حُسبت الدرجة الذالية والتقدير الوصفي للأداء.

*– **مؤشرات الصدق والثبات وفق الدراسة الحالية:** على اعتبار أن الاختبار مصمم ليلائم البيئة المصرية، لذلك قامت الباحثة بحساب عدة أشكال من صدق وثبات الاختبار النموذج (أ) وفق الآتي:

– صدق المحكمين: تم عرض النموذج (أ) من الاختبار بما يتضمنه من (بنود، تعليمات التطبيق، تعليمات التصحيح، مفتاح التصحيح وجداول تفريغ الدرجات الخام) على مجموعة محكمين عددهم الإجمالي (٥)، هم أعضاء هيئة تدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق من عدة اختصاصات علمية[١]، بهدف التحقق من مدى ملاءمة أهداف الاختبار وبنوده وتعليمات التطبيق فيه للفئة المستهدفة بالدراسة الحالية، وتحديد مدى ملاءمتها من ناحية الشكل والمضمون للبيئة السورية.

وقد اتفق جميع المحكمين على أن النموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال مناسب للفئة المستهدفة بالدراسة الحالية (تلامذة الصف الرابع الأساسي) من حيث أهدافه، ومحتوى بنوده، وتعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، كما أن تعليمات تصحيحه واضحة ومتطابقة مع جداول تفريغ الدرجات الخام، وإن الاختبار ملائم للبيئة السورية وذلك لتشابه العوامل الديمغرافية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية مع البيئة المصرية عموماً.

– عينة دراسة الصدق والثبات: حُسبت عدة أشكال لصدق وثبات النموذج (أ) من الاختبار بالتطبيق على عينة **عرضية متيسرة** اختيرت من (٤) مدارس من محافظة مدينة دمشق من تلامذة الصف الرابع للتعليم الأساسي، عددهم الإجمالي (١٠٠) تلميذ وتلميذة، ويُظهر الجدول (٢) خصائص عينة الصدق والثبات، وتوزعها في المدارس، وعلى صعيد الجنس كما يلي:

١– يمكن العودة إلى الملحق رقم (٢) للاطلاع على أسماء المحكمين واختصاصاتهم العلمية.

الجدول (٢) المدارس التي تم منها سحب عينة الصدق والثبات

المدرسة	العنوان	المرحلة التعليمية	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
سليمان حسن شعيب	دمشق – مزة فيلات	صف رابع	١٥	١٥	٣٠
إبراهيم نعامة	دمشق – مزة فيلات	صف رابع	١٥	١٥	٣٠
مدرسة سمية المخزومية	دمشق – مزة خلف الجلاء	صف رابع	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع			٥٠	٥٠	١٠٠

– الصدق البنائي: من نتائج تطبيق النموذج (أ) من الاختبار على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق، حُسب الصدق البنائي باستخراج معاملات الارتباطات فيما بين المجالات الفرعية من جهة وبينها وبين الدرجة الكلية من جهة أخرى، وذلك كما يُظهر الجدول (٣) التالي:

الجدول (٣) مؤشرات الصدق البنائي لاختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية

المجال الفرعي	إدراك معنى الكلمة	إدراك معنى الجملة	إدراك معنى الفقرة	إدراك العلاقات اللغوية	إدراك المتعلقات اللغوية	الفهم العام أو (الدرجة الكلية)
إدراك معنى الكلمة	–	٠.٧٩	٠.٧٣٣	٠.٦٧	٠.٧٣	٠.٦٧
إدراك معنى الجملة		–	٠.٦٧	٠.٦١	٠.٦٦	٠.٤٤
إدراك معنى الفقرة			–	٠.٧٧	٠.٦٤	٠.٧١
إدراك العلاقات اللغوية				–	٠.٨١	٠.٦٦
إدراك المتعلقات اللغوية					–	٠.٦٨
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)						–

يلاحظ من الجدول (٣) لنتائج الصدق البنائي للنموذج (أ) من الاختبار بما يتضمنه من مجالات فرعية وللدرجة الكلية ما يلي:

جميع الارتباطات الداخلية بين جميع المجالات الفرعية كانت إيجابية ودالة (فوق +٠.٣ بحسب توجه متشل في تفسير الارتباطات)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦١ إلى ٠.٨١)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي.

جميع الارتباطات الداخلية بين كل مجال فرعي من جهة ومع الدرجة الكلية من جهة أخرى كانت إيجابية ودالة (فوق +٠.٣ بحسب توجه متشل في تفسير الارتباطات)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٤ إلى ٠.٧١)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي.

وما يمكن استنتاجه من نتائج دراسة الصدق البنائي أن جميع بنود النموذج (أ) من الاختبار تشير إلى أنها متسقة داخلياً في بنائها من حيث المحتوى والصياغة اللغوية في قياس الظاهرة موضوع القياس (روز مستوى الفهم القرائي)، مما يدعم صدق الاختبار ويؤسسه عموماً.

– الصدق المحكي: تم التحقق من الصدق المحكي للنموذج (أ) من الاختبار بدلالة المحصلات النهائية في مادتي القراءة والإملاء لجميع أفراد عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤)، وذلك كما يظهر الجدول (٤) التالي:

الجدول (٤) الصدق المحكّي للنموذج (أ)

من اختبار الفهم القرائي للأطفال بدلالة محصلات القراءة والإملاء وفق الدراسة الحالية

المجال الفرعي	العدد (ن)	الارتباط مع القراءة	الارتباط مع الإملاء
إدراك معنى الكلمة	١٠٠	٠.٧١	٠.٧٧
إدراك معنى الجملة		٠.٧	٠.٧٦
إدراك معنى الفقرة		٠.٨١	٠.٦٩
إدراك العلاقات اللغوية		٠.٦٦١	٠.٧٤
إدراك المتعلقات اللغوية		٠.٦٣	٠.٥٩
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)		٠.٦٨	٠.٧

يُلاحظ من الجدول (٤) أن جميع مؤشرات الصدق المحكّي للنموذج (أ) من الاختبار بدلالة محصلات التلاميذ من عينة الصدق والثبات في مادتي القراءة والإملاء عند الصف الرابع كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٠٥)، وتراوحت بين (٠.٥٩ إلى ٠.٨١)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة وإيجابية ودالة (فوق +٠.٣ بحسب توجه متشل في تفسير الارتباطات)، مما يؤكد صدق النموذج (أ) من الاختبار لوجود ارتباط بين محتوى الاختبار ومحتوى كتب القراءة والإملاء عند الصف الرابع من التعليم الأساسي، مما يدعم صدق الاختبار ويؤسسه عموماً.

– ثبات التجزئة النصفية: من نتائج التطبيق على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق حُسب ثبات التجزئة النصفية للنموذج (أ) من الاختبار لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وباستخدام معادلة تصحيح طول المقياس المناسبة، وذلك كما يظهر الجدول (٥) التالي:

الجدول (٥) ثبات التجزئة النصفية للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية

المجال الفرعي	عدد البنود	ارتباط نصفي المقياس	Agual	Unagual
إدراك معنى الكلمة	٦٢	٠.٧٨	٠.٨	–
إدراك معنى الجملة	٣٩	٠.٨١	–	٠.٨٢٢
إدراك معنى الفقرة	١٥	٠.٧٧٩	–	٠.٨١٢
إدراك العلاقات اللغوية	١٠	٠.٧٥	٠.٧٧٣	–
إدراك المتعلقات اللغوية	١٠	٠.٧٨١	٠.٨	–
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)	١٣٦	٠.٧٣٣	٠.٧٨٤	–

يلاحظ من الجدول (٥) أن مؤشرات ثبات التجزئة النصفية للنموذج (أ) من الاختبار لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بعد تطبيق معادلة التصحيح (بين ٠.٧٧٣ إلى ٠.٨٢٢)، وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٠٥)، إن مؤشرات ثبات التجزئة النصفية التي تم التوصل إليها تدعم ثبات الاختبار وتؤسسه عموماً.

– ثبات الاتساق الداخلي (ألفا – كرنباخ): من نتائج التطبيق على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق حُسب ثبات الاتساق الداخلي للنموذج (أ) من الاختبار لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق معادلة (ألفا– كرنباخ)، وذلك كما يظهر الجدول (٦) التالي:

الجدول (٦) ثبات الاتساق الداخلي للنموذج (أ)

من اختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية

المجال الفرعي	عدد البنود	قيمة (ألفا– كرنباخ)
إدراك معنى الكلمة	٦٢	٠.٧٧٢
إدراك معنى الجملة	٣٩	٠.٨
إدراك معنى الفقرة	١٥	٠.٨
إدراك العلاقات اللغوية	١٠	٠.٧٥٢
إدراك المتعلقات اللغوية	١٠	٠.٧٨
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)	١٣٦	٠.٧٨

يلاحظ من الجدول (٦) أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة (ألفا– كرنباخ) للنموذج (أ) من الاختبار لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بين (٠.٧٥٢ إلى ٠.٨)، وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، إن مؤشرات الثبات هذه تشير إلى اتساق بنود الاختبار داخلياً فيما بينها، مما يدعم ثبات الاختبار ويؤسسه عموماً، كما يمكن ملاحظة أن هذه النتائج ترتبط بنتائج الصدق البنائي التي تظهر في الجدول (٣) سابق الذكر.

– ثبات إعادة التطبيق: تم إعادة تطبيق النموذج (أ) من الاختبار على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق بعد مرور (١٤) يوماً من انتهاء التطبيق الأول، ثم حسب معامل الارتباط بين التطبيقين، وذلك كما يظهر الجدول (٧) التالي:

الجدول (٧) ثبات إعادة التطبيق للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال وفق الدراسة الحالية

المجال الفرعي	العدد (ن)	م	ع	معامل ثبات الإعادة
إدراك معنى الكلمة				
التطبيق الأول	١٠٠	٥٦.١١	٢.١	٠.٩٤
التطبيق الثاني		٥٨.٥	٢.٢٥	
إدراك معنى الجملة				
التطبيق الأول	١٠٠	٣٣.٦٨	٢.٧٧	٠.٩٥٦
التطبيق الثاني		٣٥.٥٥١	٢.٦٣٩	
إدراك معنى الفقرة				
التطبيق الأول	١٠٠	١٢.١٧	٢.٥٨	٠.٩٣٨
التطبيق الثاني		١١.٣٢	٢.٤٤	
إدراك العلاقات اللغوية				
التطبيق الأول	١٠٠	٧.٤٨	١.٧	٠.٩١
التطبيق الثاني		٨.٢٩	١.٣٧	

إدراك المتعلقات اللغوية				
التطبيق الأول	١٠٠	٧.٥	١.٧	٠.٩٤٤
التطبيق الثاني		٨.٢	١.٨٢	
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)				
التطبيق الأول	١٠٠	١١٦.٩٤	٦.٨٨	٠.٨٧
التطبيق الثاني		١٢١.٨٦١	٦.٥٩	

يلاحظ من الجدول (٧) أن مؤشرات ثبات إعادة التطبيق للنموذج (أ) من الاختبار لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بين (٠.٨٧ إلى ٠.٩٥٦)، وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٠٥)، إن مؤشرات الثبات هذه تشير إلى ثبات الاختبار عبر الزمن في قياس سمة الفهم القرائي (موضوع الدراسة الحالية)، مما يدعم ثبات الاختبار ويؤسسه عموماً.

ج- مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة)[1]:

●- **وصف المقياس:** تم تصميم هذا المقياس من قبل الباحثة ليناسب تلامذة الصف الرابع من التعليم الأساسي، وكإحدى المتطلبات الفرعية لتحقيق الهدف العام للدراسة الحالية، ويتكون المقياس من مجموعة نصوص قرائية وفقرات تروز قدرة التلميذ لمدى امتلاكه لمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات المقروءة، وتتطلب المهمة الاختبارية من الفحوص (التلميذ) قراءة النص أو الفقرة ضمن كل مجال فرعي، ثم الإجابة على مجموعة من الأسئلة الواردة في كل مجال، وذلك إما باختيار الجواب الصحيح ضمن مجموعة بدائل، أو بكتابة الجواب في المكان المخصص للإجابة.

ويتكون المقياس من خمسة مجالات فرعية، يتخللها (٢٥) سؤالاً موزعة بالتساوي كما يلي:

*- **المجال الأول (الاحتفاظ):** يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥)، وقد نُظمت طريقة الإجابة وفق طريقة الاختيار من متعدد.

*- **المجال الثاني (المعنى):** يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠)، وقد نُظمت طريقة الغجابة وفق طريقة الاختيار من متعدد.

*- **المجال الثالث (الربط والاشتقاق):** يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥)، وقد نُظمت طريقة الإجابة وفق طريقة الاختيار من متعدد.

*- **المجال الرابع (التوليف):** يتكون من (٥) أسئلة ذوات الأرقام (١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠)، تتطلب الإجابة عليها الربط بين الكلمات والصور، أو الربط بين الكلمات لتكوين جملة، أو ترتيب الجمل لتألف فكرة أو مفهوماً ذي معنى معرفي.

١- يمكن العودة إلى الملحق (٥) للاطّلاع على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة)، بما يتضمنه من (تعليمات التطبيق الموجهة للفاحص، تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، نصوص وفقرات للقراءة، الأسئلة، مفتاح التصحيح).

*- **البعد الخامس (المرونة العقلية المعرفية):** يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥)، والتي تتطلب من المفحوص إجابات مكتوبة.

ووتم توزيع الدرجات على الأسئلة بحيث تأخذ الإجابة الصحيحة الدرجة (١)، أما الإجابة الخاطئة فتأخذ الدرجة (.:.)، على اعتبار أن المقياس يضم (٢٥) سؤالاً فإن أعلى درجة على كامل المقياس هي (٢٥ X ١ = ٢٥)، وأدنى درجة هي (٢٥ X ∴ = ∴)، وذلك فق مفتاح التصحيح المرفق خلف كل مجال فرعي ضمن كراسة التطبيق.

ويطبق المقياس بشكل (فردي) على العينة المستهدفة، ومدة تطبيق كامل مجالات المقياس مع تعليمات التطبيق لا تتجاوز (٥٠ دقيقة) كحد أقصى، ويصنف المقياس ضمن مجموعة أدوات القياس التشخيص مرجعية المعيار، والتي تتميز بسهولة التطبيق من قبل الفاحص، وبسهولة استخراج الدرجات الخام وتحويلها إلى تقدير وصفي للأداء تبين موقع المفحوص (الطفل أو التلميذ) بالنسبة للمجموعة العمرية التي ينتمي إليها، والتي تتضمن خمسة مستويات تتراوح بين (متفوق جداً في مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات إلى متخلف جداً في مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات).

كما يتضمن المقياس تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، وتعليمات التطبيق الموجهة للفاحص، ومفتاح التصحيح الذي يتضمن حقولاً للإجابات الصحيحة، بالإضافة إلى حقول خاصة لتفريغ الدرجات الخام، وجداول الدرجات المعيارية التي تقارن أداء المفحوص مع المتوسطات والانحرافات المعيارية التي تبين التقدير الوصفي للأداء، كما يتضمن المقياس حقولاً خاصة بالبيانات الديموغرافية المتعلقة بالمفحوص وهي: (اسم المفحوص، المدرسة، جنس المفحوص، عمر المفحوص، درجة ذكاء المفحوص، نوع الإعاقة إن وجدت، تاريخ التطبيق).

●- **أهداف المقياس:**

- **الهدف العام للمقياس:** روز قدرة المفحوص (التلميذ من مستوى الصف الرابع الأساسي) لمستوى ما يمتلكه من مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات المقروءة.

- **الأهداف الفرعية للمقياس:**

هدف المقياس الأول: تحديد مستوى قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات والمفاهيم الواردة في نص القراءة، واسترجاعها عند الحاجة إليها بشكل صحيح.

هدف المقياس الثاني: تحديد مستوى قدرة التلميذ على فهم المعنى الذي يقف خلف الجمل وما تتضمنه من تعليمات بشكل صحيح.

هدف المقياس الثالث: تحديد مستوى قدرة التلميذ على الربط بين الأفكار الرئيسية واشتقاق المعاني المترادفة بشكل صحيح.

هدف المقياس الرابع: تحديد مستوى قدرة التلميذ في الربط بين الكلمات أو الجمل لتألف فكرة أو مفهوماً ذي معنى معرفي.

هدف المقياس الخامس: تحديد مستوى قدرة التلميذ في تحديد المشكلة، وإيجاد حلول لها، واختبار الحل الأنسب وتعميمه.

●- **مؤشرات الصدق والثبات:**

*- **صدق المحكمين:** تم تنظيم المقياس بصورته الأولية من قبل الباحثة بعد العودة إلى الأدب النظري المتعلق بالتمثيل المعرفي للمعلومات، وعدة دراسات سابقة (عربية وأجنبية) شبيهة في بعض جوانبها بالدراسة الحالية[1]، حيث نُظم المقياس بصورته الأولى ليضم (٦٠) سؤالاً موزعة بالتساوي على (٦) مجالات فرعية هي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، تعدد صيغ التمثيل المعرفي، المرونة العقلية المعرفية)، بواقع (١٠) أسئلة لكل مجال فرعي، تتم الإجابة عنها من قبل المفحوصين (تلامذة الصف الرابع الأساسي) جميعها بطريقة مكتوبة، وبحيث أن الإجابة الصحيحة تأخذ الدرجة (١) والإجابة الخاطئة تأخذ الدرجة (.)، وعلى اعتبار أن المقياس يضم (٦٠) سؤالاً فإن:

أدنى درجة على كامل المقياس هي (٦٠ X . = .).

وأعلى درجة على كامل المقياس هي (٦٠ X ١ = ٦٠).

كما ضمَّ المقياس تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، وحقولاً خاصة بالبيانات الديموغرافية المتعلقة بالمفحوص وهي (اسم الطفل، المدرسة، الجنس، عمر الطفل، الصف الدراسي، تاريخ تطبيق الاختبار).

وبعد هذه الخطوة عُرض المقياس بصورته الأولى على (٥) محكمين، هم أعضاء هيئة تدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق من عدة تخصصات[2]، حيث اقترح المحكمون إعادة النظر في تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، وتفصيل الشرح فيها، وتعديل بعض الصياغات اللغوية لمعظم الأسئلة لتكون أكثر وضوحاً ومناسبةً للفئة العمرية المستهدفة، وحذف المجال الخامس (تعدد صيغ التمثيل المعرفي) لصعوبة روزه إجرائياً، وحذف (٣) نصوص قرائية، وحذف (٤) فقرات قرائية، وإضافة نصوص وفقرات

١- **لاسيما المراجع والدراسات التالية:**

- اندرسون، جون (٢٠٠٧): ***علم النفس المعرفي وتطبيقاته***، ترجمة محمد صبري سليط ورضا سعيد الجمال، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): ***سيكلوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي***، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠١): ***أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية***، بحث منشور في المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١١)، العدد (٢٩)، ص (٨٩- ١١٨)، مصر.
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق***، ط١، منشورات دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- القيسي، طالب ناصر وعبد الخالق، أماني (٢٠١٢): ***التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلُّم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بحث منشور في مجلة كلية التربية للبنات***، المجلد (٢٣)، العدد (٤)، ص (٩٤٨- ٩٧١)، جامعة بغداد، العراق.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨): ***فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي***، الندوة العلمية تحت عنوان (علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية)، تاريخ (١٥- ٢٠٠٨/٤/١٧)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- Anderson, R. (1990). ***Cognitive psychology and its implications***, W.H. Free man and Company. New York, USA.
- Medin, L., & Ross, H. (1997). ***Cognitive psychology***. 2nd ed, Harcourt Brace & Co, New York, USA.
- Miller, P., & Kupfermann, A. (2009). ***The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers with diagnosed dyslexia***, evidence from a working memory task, USA.
- Solso, L. (1995). ***Cognitive Psychology***, Allyn & Bacon Publisher, New York, USA.
- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007). ***The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills***, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol (50), August, pp.1093–1109, USA.

٢- **يمكن العودة إلى الملحق رقم (٢) للاطلاع على أسماء المحكمين واختصاصاتهم العلمية.**

قرائية جديدة عوضاً عنها، وتعديل طريقة الإجابة على أسئلة المجالات الثلاثة الأولى من الإجابة المفتوحة إلى طريقة الإختيار من متعدد، وتقليص عدد الأسئلة ضمن كل مجال فرعي ليصبح (٥ أسئلة) بدلاً من (١٠ أسئلة)، وإضافة تعليمات التطبيق الخاصة بالفاحص، وتحديد طريقة تفريغ الدرجات الخام وتصحيح الإجابات ضمن كل مجال فرعي بدقة..إلخ، وملاحظات أخرى إضافية تم ذكر أهمها.

وقد أخذت الباحثة بمعظم تلك التعديلات ومقترحات السادة المحكمين بعد العودة إلى توجيهات الأستاذ المشرف، التي تم خلالها استخراج الصورة الأولية للمقياس ككل، ومن المقترحات الأخرى التي قدمها المحكمون تطبيق المقياس وما يتضمنه من مجالات فرعية على عينة استطلاعية من تلامذة الصف الرابع الأساسي تبين مدى وضوح البنود ومحتواها ومطابقتها للهدف العام للمقياس ككل، واستخراج متوسط زمن تطبيق.

*- **الدراسة الاستطلاعية:** بعد دراسة صدق المحكمين آنفة الذكر ظهر المقياس بصورته شبه النهائية، حيث طُبق على عينة عرضية متيسرة قوامها (٣٠) من تلامذة الصف الرابع الأساسي، اختيروا من (٣) مدارس للتعليم الأساسي من محافظة مدينة دمشق، كما تم الاستعانة بـ(١٠) معلمي صف (٥ ذكور، ٥ إناث)، بالإضافة إلى (٣) من المرشدين النفسيين من تلك المدارس، ويظهر الجدول (٨) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية للمقياس كما يلي:

الجدول (٨) المدارس التي تم منها سحب عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المدرسة	العنوان	المرحلة التعليمية	الجنس		المجموع	معلم صف	مرشد نفسي
			ذكور	إناث			
سليمان حسن شعيب	دمشق – مزة فيلات	صف رابع	٥	٥	١٠	٣	١
إبراهيم نعامة	دمشق – مزة فيلات	صف رابع	٥	٥	١٠	٣	١
سمية المخزومية	دمشق – مزة خلف الجلاء	صف رابع	٥	٥	١٠	٤	١
المجموع			١٥	١٥	٣٠	١٠	٣

وكان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التحقق من وضوح تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، ومدى ملائمة النصوص والفقرات القرائية لمستوى تلامذة الصف الرابع، وما تتضمنه من أسئلة وطريقة الإجابة عليها، وذلك من حيث المعنى واللغة، والتحقق من وضوح تعليمات التطبيق والتصحيح بالنسبة للفاحص، واستبعاد الأسئلة أو الفقرات التي لا تتلاءم مع البيئة المحلية، أو التي تكون غير مفهومة بالنسبة للمفحوص، واستخراج متوسط زمن تطبيق المقياس ككل.

ومن نتائج الدراسة الاستطلاعية إعادة الصياغة لبعض الكلمات الواردة في نصين للقراءة، وإعادة الصياغة اللغوية لتعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، ولعدد من الجمل الواردة في نصين للقراءة، وإعادة الصياغة اللغوية لـ(٦) أسئلة واردة فيها، وذلك لتحقيق وضوح وفهم أفضل للمعنى واللغة بالنسبة للمفحوص، كما تم إعادة الصياغة اللغوية لتحقيق وضوح أفضل لتعليمات التطبيق والتصحيح بالنسبة للفاحص، واستخراج متوسط زمن تطبيق المقياس ككل والذي وصل لحدود (٥٠ دقيقة) بالمجمل.

*- **الصدق البنائي:** تم تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق، ثم حُسب الصدق البنائي باستخراج معاملات الارتباطات البينية فيما بين المجالات الفرعية من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية من جهة أخرى، كما يُظهر الجدول (٩) التالي:

الجدول (٩) مؤشرات الصدق البنائي لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المجال الفرعي	الاحتفاظ	المعنى	الربط والاشتقاق	التوليف	المرونة العقلية المعرفية	الدرجة الكلية
الاحتفاظ	–	٠.٦٧	٠.٦٤	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٦٨
المعنى		–	٠.٦٤	٠.٦٢	٠.٥٩	٠.٦
الربط والاشتقاق			–	٠.٧٢	٠.٦٣	٠.٦٤
التوليف				–	٠.٦٢	٠.٦٩
المرونة العقلية المعرفية					–	٠.٦٧
الدرجة الكلية						–

يلاحظ من الجدول (٩):

إن جميع الارتباطات الداخلية فيما بين المجالات الفرعية للمقياس كانت إيجابية ودالة (فوق +٠.٣ بحسب توجه متشل في تفسير الارتباطات)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٩ إلى ٠.٧١)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي.

إن جميع الارتباطات الداخلية بين كل مجال فرعي من جهة ومع الدرجة الكلية من جهة أخرى كانت إيجابية ودالة (فوق +٠.٣ بحسب توجه متشل في تفسير الارتباطات)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦ إلى ٠.٦٩)، ولم يظهر أي ارتباط سلبي.

وما يمكن استنتاجه من نتائج دراسة الصدق البنائي أن جميع مجالات مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات تشير إلى أنها متسقة داخلياً في بنائها من حيث المحتوى والصياغة اللغوية في قياس الظاهرة موضوع القياس (روز مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات)، مما يدعم صدق المقياس ويؤسسه عموماً.

*- **الصدق المحكي:** تم التحقق من الصدق المحكي للمقياس بدلالة المحصلات النهائية في مادتي القراءة والإملاء لأفراد عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤)، وذلك كما يظهر الجدول (١٠) التالي:

الجدول (١٠) الصدق المحكّي لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المجال الفرعي	العدد (ن)	المحك	القراءة	الإملاء
الاحتفاظ	١٠٠	ارتباط بيرسون	٠.٧٧	٠.٧٣٤
المعنى			٠.٧٨	٠.٧٨
الربط والاشتقاق			٠.٦٦٧	٠.٥٩٩
التوليف			٠.٨٦	٠.٧٧
المرونة العقلية المعرفية			٠.٦٩٧	٠.٧٩
الدرجة الكلية			٠.٧٥٤	٠.٨٨٨

يُلاحظ من الجدول (١٠) أن جميع مؤشرات الصدق المحكّي للمقياس لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية بدلالة محصلات التلاميذ من عينة الصدق والثبات في مادتي القراءة والإملاء عند الصف الرابع كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٠٥)، وتراوحت بين (٠.٥٩٩ إلى ٠.٨٨٨)، وهي معاملات ارتباط إيجابية ودالة (فوق +٠.٣ بحسب توجه متشل في تفسير الارتباطات)، وهذا ما يؤكد صدق المقياس لوجود ارتباط بين محتواها ومحتوى كتب القراءة والإملاء عند الصف الرابع من التعليم الأساسي، مما يدعم صدق المقياس ويؤسسه عموماً.

*- **صدق المجموعات المتعارضة:** الذي تم التوصل إليه بحساب الفروق بين نتائج تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق، وأداء عينة متيسرة مقصودة من المتفوقين وفق سجلات المحصلات الدراسية قوامها (٤٠) تلميذاً وتلميذة (٢٠ ذكور، ٢٠ إناث) من الصف الرابع للتعليم الأساسي كما يظهر الجدول (١١) التالي:

الجدول (١١) خصائص عينة المتفوقين المستخدمة للتحقق

من صدق المجموعات المتعارضة لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المدرسة	العنوان	المرحلة التعليمية	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
سليمان حسن شعيب	دمشق – مزة فيلات	صف رابع	١٠	١٠	٢٠
إبراهيم نعامة	دمشق – مزة فيلات	صف رابع	١٠	١٠	٢٠
المجموع			٢٠	٢٠	٤٠

ويظهر الجدول رقم (١٢) مؤشرات صدق المجموعات المتعارضة (عاديين – متفوقين) للمقياس بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يلي:

الجدول (١٢) مؤشرات صدق المجموعات المتعارضة

(عاديين – متفوقين) لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المجال	العدد (ن)	م	ع	قيمة (T)	الدلالة
الاحتفاظ					
عينة المتفوقين	٢٠	٤,٤٤	٠,١٣	١,٢٨	٠,٠٠٠
عينة العاديين	١٠٠	٣,١١	٠,٧٨		
المعنى					
عينة المتفوقين	٢٠	٤,٨٣	٠,٢	١,٠٩٩	٠.٠٠٠
عينة العاديين	١٠٠	٢.٩٧	٠.٥٩		
الربط والاشتقاق					
عينة المتفوقين	٢٠	٤,٣٩	٠,٥	١,٥	٠,٠٠٠
عينة العاديين	١٠٠	٢,١٧	٠,٢٨		
التوليف					
عينة المتفوقين	١٠٠	٥,٠٠	٠,٠٠٠	١,٨٨	٠,٠٠٠
عينة العاديين	٢٠	٢,١٩	٠,٣٧		

المرونة العقلية المعرفية					
عينة المتفوقين	٢٠	٤,١	٠,٢٦	١,٠٠٢	٠,٠٠٠
عينة العاديين	١٠٠	٣,٨٧	٠,٣٩		
الدرجة الكلية					
عينة المتفوقين	٢٠	٢٢,٧٦	١.٦٨	٤.٧٨٣	٠.٠٠٠
عينة العاديين	١٠٠	١٤,٣١	٢.٧٣٣		

يلاحظ من الجدول (١٢) أن جميع دلالات الفروق بين التلامذة العاديين والمتفوقين في أدائهم على المقياس كانت دالة إحصائياً بالنسبة لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية) وللدرجة الكلية، حيث بلغت مستويات الدلالة لها جميعاً، وهي مستويات دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، حيث كان الفرق لصالح التلامذة المتفوقين.

وما يمكن استنتاجه من دراسة صدق المجموعات المتعارضة قدرة المقياس على التمييز بين التلامذة العاديين وأقرانهم المتفوقين في مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، مما يدعم للصدق التمييزي للمقياس ويؤسسه عموماً.

*- **ثبات التجزئة النصفية:** من نتائج التطبيق على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق حُسب ثبات التجزئة النصفية للمقياس لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وباستخدام معادلة تصحيح طول المقياس المناسبة، وذلك كما يظهر الجدول (١٣) التالي:

الجدول (١٣) ثبات التجزئة النصفية لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المجال الفرعي	عدد البنود	معامل ارتباط نصفي المقياس	Unagual
الاحتفاظ	٥	٠.٧٣٢	٠.٧٢
المعنى	٥	٠.٦٦٩	٠.٦٥
الربط والاشتقاق	٥	٠.٨١	٠.٧٩٦
التوليف	٥	٠.٨٢٢	٠.٨٠١
المرونة العقلية المعرفية	٥	٠.٨	٠.٧٦٥
الدرجة الكلية	٢٥	٠.٧٢١	٠.٧

يلاحظ من الجدول (١٣) أن مؤشرات ثبات التجزئة النصفية للمقياس لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بعد تطبيق معادلة التصحيح (بين ٠.٦٥ إلى ٠.٨٠١)، وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، إن مؤشرات ثبات التجزئة النصفية التي تم التوصل إليها تدعم ثبات المقياس وتؤسسه عموماً.

*- **ثبات الاتساق الداخلي (ألفا – كرنباخ):** من نتائج التطبيق على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق حُسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية وفق معادلة (ألفا- كرنباخ)، وذلك كما يظهر الجدول (١٤) التالي:

الجدول (١٤) ثبات الاتساق الداخلي

لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

البعد الفرعي	عدد البنود	قيمة (ألفا– كرنباخ)
الاحتفاظ	٥	٠.٦٩٢
المعنى	٥	٠.٦٤٣
الربط والاشتقاق	٥	٠.٧٦٤
التوليف	٥	٠.٧٦
المرونة العقلية المعرفية	٥	٠.٧٤٨
الدرجة الكلية	٢٥	٠.٦٧١

يلاحظ من الجدول (١٤) أن مؤشرات ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة (ألفا– كرنباخ) للمقياس عند كل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بين (٠.٦٤٣ إلى ٠.٧٦٤)، وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، إن مؤشرات الثبات هذه تشير إلى اتساق مجالات المقياس داخلياً فيما بينها، مما يدعم ثبات المقياس ويؤسسه عموماً.

*– **ثبات إعادة التطبيق:** تم إعادة تطبيق المقياس على عينة الصدق والثبات التي تظهر في الجدول (٢) السابق بعد مرور (١٤) يوماً من انتهاء التطبيق الأول، ثم حُسب معامل الارتباط بين التطبيقين، وذلك كما يظهر الجدول (١٥) التالي:

الجدول (١٥) ثبات إعادة التطبيق لمقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

المجال الفرعي	العدد (ن)	م	ع	معامل ثبات الإعادة
الاحتفاظ				
التطبيق الأول	١٠٠	٣,١١	٠,٧٨	٠,٩٢
التطبيق الثاني		٣,٤٩	٠,٢٨	
المعنى				
التطبيق الأول	١٠٠	٢.٩٧	٠.٥٩	٠,٨٧
التطبيق الثاني		٣,٨٧	٠,١٧	
الربط والاشتقاق				
التطبيق الأول	١٠٠	٢,١٧	٠,٢٨	٠,٨٥٩
التطبيق الثاني		٣,٥٥	٠,٦٩	
التوليف				
التطبيق الأول	١٠٠	٢,١٩	٠,٣٧	٠,٧٦٨
التطبيق الثاني		٤,٨١	٠,١٩	
المرونة العقلية المعرفية				
التطبيق الأول		٣,٨٧	٠,٣٩	٠,٧٩١
التطبيق الثاني		٤,٢٥	٠,٢	
الدرجة الكلية				
التطبيق الأول	١٠٠	١٤,٣١	٢.٧٣٣	٠,٧٧٩
التطبيق الثاني		١٩,٩٧	١,٤٩	

يلاحظ من الجدول (١٥) أن مؤشرات ثبات إعادة تطبيق المقياس لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كانت جميعها دالة إحصائياً وتراوحت بين (٠.٧٦٨ إلى ٠.٩٢)، وهي معاملات ثبات عالية ومرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥)، إن مؤشرات الثبات هذه تشير إلى ثبات المقياس عبر الزمن في قياس سمة التمثيل المعرفي للمعلومات (موضوع الدراسة الحالية)، مما يدعم ثبات المقياس ويؤسسه عموماً.

*- **تعيير المقياس:** بعد أن تم التحقق من صدق وثبات المقياس وفق الخطوات السابقة، تم التوصل إلى الصورة النهائية له وبعد إجراء التعديلات التي طرأت عليه، تم تعيير المقياس بحساب المدى الكلي وطول الفئة وفق المعادلة التالية:

المدى الكلي = (أعلى درجة – أدنى درجة)

وبالتعويض فإن:

(٢٥ – ∴) = ٢٥

طول الفئة = (المدى الكلي ÷ عدد المجالات)

وبالتعويض فإن:

(٢٥ ÷ ٥) = ٥

(المنيزل وغرايبة، ٢٠٠٥، ص٦٤)

ويظهر الجدول (١٦) تقسيم مستويات التقدير الوصفي للأداء على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للدرجة الكلية كما يلي:

الجدول (١٦)

درجات التقدير الوصفي للأداء على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات

الدرجة الخام	التقدير الوصفي للأداء
(من ∴ إلى ٥)	متخلف وشديد
(من ٦ إلى ١٠)	ضعيف
(من ١١ إلى ١٥)	متوسط
(من ١٦ إلى ٢٠)	عادي
(من ٢١ إلى ٢٥)	متفوق

٢- البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي (إعداد الباحثة)[١]:

صُمّم البرنامج التدريبي انطلاقاً من الهدف العام والأهداف الفرعية للدراسة الحالية، ويغطّي معظم مجالات التمثيل المعرفي للمعلومات لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع الأساسي، وقد مرّ تصميم البرنامج بعدة مراحل مُخطّطة ومُنظّمة بدقة وفق الأصول العلمية

١- يمكن العودة إلى الملحق (٦) للاطّلاع على جلسات البرنامج التدريبي.

لبناء وتصميم البرامج التدريبية والعلاجية لتجاوز صعوبات التعلم الأكاديمية عموماً، وصعوبات الفهم القرائي على وجه الخصوص، وهذه المراحل هي:

أ- أهداف البرنامج:

الهدف العام: تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لتجاوز مشكلات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع للتعليم الأساسي.

الأهداف الفرعية:

- تنمية مهارة الاستماع والتركيز التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة جمع وتلخيص المعلومات التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة الاستيعاب التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة صياغة وطرح الأسئلة التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة صياغة الأفكار التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة الاستنتاج التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة التقييم التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.
- تنمية مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.

ب- المجالات الخاصة المتضمنة في البرنامج باتّباع الخطوات التالية:

- تحليل مضمون كتب القراءة وأدلّة المعلمين الصادرة عن وزارة التربية السورية للصف (الرابع من التعليم الأساسي).

- تحليل مضمون الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)، ونتائجها الميدانية وما تتضمّنه من برامج تدريبية وعلاجية لتنمية مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم[1].

- حصر المجتمع الأصلي لمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات (الاستماع والتركيز، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي للمعرفة) التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم.

١- لاسيما الدراسات التالية:

- شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠١): ***أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية***، بحث منشور في المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (١١)، العدد (٢٩)، ص (٨٩- ١١٨)، مصر.

- القيسي، طالب ناصر وعبد الخالق، أماني (٢٠١٢): ***التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلُّم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية، بحث منشور في مجلة كلية التربية للبنات***، المجلد (٢٣)، العدد (٤)، ص (٩٤٨- ٩٧١)، جامعة بغداد، العراق.

- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨): ***فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي***، الندوة العلمية تحت عنوان (علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية)، تاريخ (١٥- ١٧/٤/ ٢٠٠٨)، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- Miller, P., & Kupfermann, A. (2009). ***The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers with diagnosed dyslexia***, evidence from a working memory task, USA.

- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007). ***The Relationship Among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-Reading Skills***, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children With Reading Disabilities Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Vol (50), August, pp.1093–1109, USA.

– التعريف الإجرائي لمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات التي يسعى البرنامج التدريبي لقياسها وتنميتها لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي.

– انتقاء عينة من مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات وعينة من مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى تلامذة صعوبات التعلم لتناسب مستوى الصف الرابع من التعليم الأساسي، مع الأخذ بعين الاعتبار نتائج القياس القبلي لأفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة).

– اختيار المحتوى العلمي لمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات من جهة، واختيار المحتوى العلمي لمهارات الفهم القرائي (الكلمات – الجمل – الفقرات – النصوص)، وتعيين الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لها وتعريفها بدقة، وتوظيفها بعناية لتحقيق الهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريسي.

ج– البرنامج بصورته الأولى وتحكيمه: قامت الباحثة بتنظيم الصورة الأولى للبرنامج التدريبي بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات لاسيما نظرية معالجة المعلومات **لستيرنبرج (Sternberg)**، وبعض الآراء الواردة في نظرية **بياجيه (Piaget)**، **ومارزانو وآخرين (Marzano et Al)**، ونموذج التكوين العقلي **لجيلفورد (Guilford)**، وأسلوب بناء المعنى المعرفي (Know Want Learned- KWL) **لدونا أوجل (Donna Ogle)**، ومهارات التنظيم الذاتي للمعرفة التي اقترحها **باير (Beyer)**، كما تم العودة إلى بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية القائمة على تنمية مهارات التنظيم الذاتي المعرفي للمعلومات التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم، وذلك لحديد الخلفية النظرية للبرنامج والأساليب التي يمكن استخدامها، كما اعتمد البرنامج على الأساليب الإجرائية التالية:

– اتخاذ موقف إيجابي نحو تلامذة صعوبات التعلّم، والرغبة في العمل معهم، مع الأخذ بالاعتبار ما بينهم من فروق فردية.

– متابعة عملية التعلُّم بالوسائل التعليمية المختلفة.

– إعطاء التلاميذ واجباً منزلياً يتدربون من خلاله على مهارات ذات فائدة تناسب مستوى قدراتهم العقلية والمعرفية.

– الاهتمام بالأسئلة التي تثير التفكير، واستخدام أساليب التقويم المستمر.

– الاعتماد على الأشياء الملموسة في التدريب، وتزويد التلاميذ بفرص كافية لممارسة ما تعلموه.

– استخدام التغذية الراجعة الإيجابية، وربط التعليم السابق بالتعليم اللاحق.

– تعزيز التعلم الذاتي أثناء التدريب مع الحرص على ضبط الموقف التعليمي.

– تجزئة المهام المركبة إلى خطوات صغيرة.

– استخدام أسلوب العمل الجماعي وتوفير بيئة تعليمية مناسبة حتى يظهر تلميذ صعوبات التعلم استعداداته الكامنة.

كما لجأت الباحثة إلى استخدام العديد من الأساليب التي أوضح التراث النظري والدراسات السابقة فعاليتها في تحسين مهارات التنظيم الذاتي المعرفي ومنها (أسلوب النمذجة، طرح الأسئلة، التعلم التعاوني، الحوار والمناقشة، بناء المعنى المعرفي)، كما اعتُمد الأسلوب المباشر لتعليم مهارات التنظيم الذاتي للمعرفة من خلال مجموعة من خطوات متدرجة هي:

تقييم المهارة ← توضيح كيفية أداء المهارة ← مراجعة خطوات أداء المهارة ← الممارسة المواجهة للمهارة ← الممارسة المستقلة ← المراجعة الختامية.

وبعد هذه الخطوات قامت الباحثة بتصميم البرنامج التدريبي بصورته الأولى ليضمّ (٢٠) جلسة تدريبية وذلك من حيث الأهداف، وإجراءات التطبيق، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، ومحتوى كل جلسة، وزمن التطبيق..إلخ، وقد تم التحقق من صدق محتوى البرنامج التدريبي بعرضه على (٥) محكّمين[١] بهدف بيان ملاحظاتهم عن مدى ملاءمة جلسات البرنامج وعددها، وما تتضمّنه من مهارات، وإجراءات تطبيقية من حيث المعنى واللغة، ومدى ملاءمة وسائل التعليم، واستراتيجيات التدريس، وكفاية زمن التطبيق للهدف العام والأهداف الفرعية للبرنامج التدريبي من جهة، ولمستوى القدرات العقلية والنمائية والمعرفية لأفراد الفئة المستهدفة (تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي من مستوى الصف الرابع الأساسي) من جهة أخرى.

وقدّم المحكّمون ملاحظاتهم التي بيّنوا فيها ضرورة إضافة جلسة في بداية البرنامج التدريبي يشارك فيها أولياء الأمور إلى جانب المعلمة لغاية التهيئة العامة لأفراد المجموعة التجريبية، ولضمان مشاركتهم الإيجابية والفاعلة في الجلسات التدريبية التالية، كما اقترح المحكّمون تقليص عدد الجلسات التدريبية لتصبح (١٧) جلسة بدلاً من (٢٠) جلسة من خلال ضم بعض الأهداف السلوكية ضمن الجلسة الواحدة وتنفيذها ضمن جلسة واحدة، وتفصيل الشرح في خطوات تنفيذ بعض الأهداف السلوكية الأخرى، وزيادة مدة تنفيذ كل جلسة من (٤٥ دقيقة إلى ٦٠ دقيقة)، وزيادة عدد المواد المقروءة المستخدمة في التدريبات والامتحانات (كلمات – جمل – فقرات – نصوص)، وتبديل بعض الاستراتيجيات التدريسية وتعديل تطبيق بعضها الآخر، لتصبح أكثر ملاءمة للفئة العمرية/الصفية.

د– **الصورة النهائية للبرنامج:** الذي ضمّ (١٧) جلسة تدريبية موزعة كما يظهر الجدول (١٧) التالي:

الجدول (١٧) توزيع جلسات البرنامج التدريبي بصورته النهائية

عنوان الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	تاريخ التنفيذ
التعارف بين أفراد المجموعة التدريبية والباحثة، وتعريفهم بأهداف البرنامج التدريبي العامة والخاصة (بحضور أولياء الأمور).	١	(٤٥) دقيقة	٢٠١٥/١/٢٧
التطبيق القبلي	١	(٤٥) دقيقة	٢٠١٥/١/٢٩
تنمية مهارة الاستماع والتركيز التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٢/٢/٣

١– يمكن العودة إلى الملحق (٢) للاطّلاع على أسماء السادة المحكّمين واختصاصاتهم العلمية.

تنمية مهارة جمع وتلخيص المعلومات التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٥
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٨
تنمية مهارة الاستيعاب التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٠
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٢
تنمية مهارة صياغة وطرح الأسئلة التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٥
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٧
تنمية مهارة صياغة الأفكار التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٩
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٢٢
تنمية مهارة الاستنتاج التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٢٤
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٢٦
تنمية مهارة التقييم التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٣/١
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٣/٣
تنمية مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٣/٥
		(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٣/١٠
التطبيق البعدي المباشر	١	(٤٥) دقيقة	٢٠١٥/٣/١١
التطبيق البعدي التتبعي	١	(٤٥) دقيقة	٢٠١٥/٤/١٤

رابعاً- عينة الدراسة والإجراءات المتّبعة في اختيارها:

١- تعريف عينة الدراسة: هي من نوع **(العينة المقيّدة)** المقصودة، التي تُحدّد مسبقاً مواصفات وخصائص الأفراد الذين يجب أن تتضمّنهم العينة، وبذلك لا تكون المشكلة في الحصول على عدد كافٍ من أفراد المجتمع الأصلي، وإنما المشكلة تكمن في الحصول على أفراد لهم مواصفات معينة تنسجم مع أغراض البحث (الزراد ويحيى، ١٩٨٦، ص٧٢).

٢- خطوات تشخيص عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٦) تلميذاً وتلميذة من الفئة العمرية بين (٩ إلى ٩.١١) سنة التي تقابل الصف الرابع من التعليم الأساسي، موزعة بالتساوي (٨ للعينة التجريبية، ٨ للعينة الضابطة) ممن يعانون مستويات متعددة من صعوبات الفهم القرائي، وتم تشخيص أفراد كلا المجموعتين وفق الأسس والمعايير الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)، اختيروا من مدرستين للتعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق كما يُظهر الجدول (١٨):

الجدول (١٨) المدارس التي سُحب منها أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المدرسة	العنوان	العينة	المرحلة التعليمية	الجنس		المجموع
				ذكور	إناث	
ابن زهر الأندلسي	دمشق – مزة فيلا ت	تجريبية	صف رابع	٨	صفر	٨
ابن كثير الدمشقي	دمشق – مزة فيلات	ضابطة	صف رابع	٧	١	٨
المجموع				١٥	١	١٦

وتم تشخيص تلامذة المجموعتين (التجريبية، الضابطة) باتّباع الإجراءات التشخيصية التالية:

أ- حصر أعداد تلامذة الصف الرابع (الذكور والإناث) في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥)، وبلغ عددهم الإجمالي (١٢٤) تلميذاً وتلميذةً، موزعين ضمن (٤) شعب دراسية (٢ شعبة في مدرسة ابن زهر الاندلسي، ٢ شعبة في مدرسة ابن كثير الدمشقي).

ب- العودة إلى سجلات المحصلات الدراسية (الشفهية والكتابية) لمادة اللغة العربية (القراءة والإملاء) لجميع تلامذة الصف الرابع المدوّنة (من الصف الثالث الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤) لكل تلميذ، وفرز التلاميذ الذين يعانون من ضعف تحصيل اللغة العربية لديهم من قبل سنة دراسية واحدة وفق السجلات الدراسية، حيث اختير الذين تراوح متوسط درجاتهم (من ٤ إلى صفر درجة) وبلغ عددهم الإجمالي (٣٢) تلميذاً (٢١ ذكور، ١١ إناث).

ج- تطبيق (محكّ الاستبعاد) لأي إعاقة حسية، أو تخلف عقلي، أو إعاقة حركية وذلك بالعودة إلى السجلات الصحية للتلاميذ ومن خلال الملاحظة المباشرة، وبعد التصفية تم استبعاد (٢) من التلميذات الإناث يعانين من إعاقة سمعية متوسطة وفق السجلات الصحية، وما تبقّى هو (٣٠) تلميذاً (٢١ ذكور، ٩ إناث).

د- تطبيق اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨) على ما تبقّى من هؤلاء التلاميذ **فقط**، حيث تم استبعاد (٨) تلاميذ (٣ ذكور، ٥ إناث) ثبت من خلال التطبيق أنهم من ذوي التحصيل المرتفع، حيث حصلوا على علامات أعلى من (٩٢ فما فوق) درجة، وما تبقّى من هؤلاء التلاميذ بلغ عددهم (٢٢) تلميذاً وتلميذة (١٨ ذكور، ٤ إناث) حصلوا على درجات دون المتوسط (من ٦٨ فما دون) درجة.

هـ- تطبيق اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) على ما تبقّى من هؤلاء التلاميذ **فقط** وفق (محكّ التباعد)، حيث تم استبعاد (٣) تلاميذ (٢ ذكور، ١ إناث) حصلوا على درجات دون المتوسط على الاختبار (**من ١ إلى ٢ انحراف معياري دون المتوسط**)، وما تبقى من التلاميذ بلغ (١٩) تلميذاً وتلميذة (١٦ ذكور، ٣ إناث) حصلوا على درجات فوق المتوسط (**من ١ إلى ٢ إنحراف معياري فوق المتوسط**).

و- تطبيق محكّ صعوبات عمليات التمثيل المعرفي باستخدام مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة)، حيث تم استبعاد (٣) تلاميذ (١ ذكور، ٢ إناث) لا يعانون من أي صعوبات في هذه العمليات، حصلوا على علامات مرتفعة في كل مجال فرعي من مجالات المقياس وللدرجة الكلية، وتراوحت درجاتهم الخام بين (١٥ إلى ٢٣) درجة وفق معايير المقياس، وما تبقّى من العينة هو (١٦) تلميذاً (١٥ ذكور، ١ إناث) كانت درجاتهم الخام (بين ٣ إلى ١٠ درجات).

ز- في المحصّلة النهائية تبقّى (١٦) تلميذاً وتلميذة، ممن حصلوا على أقلّ التقديرات وفق محكّات التشخيص السابقة، قُسّموا بالتساوي (٨) للعينة التجريبية من مدرسة زهر الأندلسي، (٨) للعينة الضابطة من مدرسة ابن كثير الدمشقي.

٣- تجانس مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة):

لضبط متغيرات الدراسة الحالية تم التحقق من تجانس المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في متغيرات (العمر، درجة الذكاء، مهارات الفهم القرائي للأطفال، مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات) باستخدام معادلة مان ويتني (Man Whiteney) لعينتين مستقلتين، لتحديد مقدار الفروق بين المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، وتعيين مدى التجانس في تلك المتغيرات التي يمكن أن تتأثر بالبرنامج التدريبي كما يُظهر الجدول (١٩):

الجدول (١٩) تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة وفق معادلة (Man Whiteney)

في متغيرات (العمر، درجة الذكاء، مهارات الفهم القرائي للأطفال، مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات)

العينة	العدد (ن)	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
متغير العمر							
العينة التجريبية	٨	٩.٨٧٥	٠.٢٣٥٦٦	٩.٦٢	٧٧	١.٠٣٤	٠.٣٨٢
العينة الضابطة	٨	٩.٨٧٥	٠.٢٥٨٧٧	٧.٣٨	٥٩		
اختبار الذكاء (رافن)							
العينة	العدد (ن)	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
العينة التجريبية	٨	١٠٩.٣٨	٩.٠٣٨٦١	٩.٢٥	٧٤	٠.٦٥٥	٠.٥٧٤
العينة الضابطة	٨	١٠٧.٥	٨.٤٥١٥٤	٧.٧٥	٦٢		
اختبار مهارات الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨)							
الدرجة الكلية	العدد (ن)	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
العينة التجريبية	٨	٨٥.٧٥	٦.٦٢٧٨٦	١٠.٢٥	٨٢	١.٤٧٧	٠.١٦١
العينة الضابطة	٨	٧٧.٥	١١.٢٢٥	٦.٧٥	٥٤		
مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة)							
الدرجة الكلية	العدد (ن)	المتوسط	انحراف معياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة
العينة التجريبية	٨	٧,١٢٥	٢,٢٩٥	٧,٧٥	٦٢,٠٠	٠,٦٤	٠,٥٧٤
العينة الضابطة	٨	٧,٥	١,٦٩	٩,٢٥	٧٤,٠٠		

يُلاحظ من الجدول (١٩) أن جميع قيم **مان ويتني (U)** كانت غير دالّة إحصائياً بالنسبة لمتغيرات (العمر، درجة الذكاء، مهارات الفهم القرائي للأطفال، مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات)، إذ كان مستوى الدلالة لها جميعاً أكبر من (٠.٠٥)، كما يُلاحظ أن المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي مساوية تقريباً للمتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعة الضابطة بالنسبة لكل متغير من المتغيرات السابقة، وجميع تلك القيم تشير إلى أنه لم تلاحظ فروق دالّة إحصائياً بين المجموعتين، مما يجعلنا نقبل القول بأن العينتين (التجريبية، والضابطة) متجانستان قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

الفصل الخامس

(عرض ومناقشة نتائج الدراسة ومقترحاتها)

أولاً- المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة.

ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

ثالثاً- توصيات الدراسة.

رابعاً- بحوث مقترحة.

- تمهيد:

يتناول الفصل الخامس للدراسة الحالية المعالجة الإحصائية للفرضيات والإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال إجراء المقارنات القبلية والبعدية المباشرة والبعدية التتبّعية بين أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، ثم الانتقال إلى مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني للدراسة الحالية وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، وتقديم مجموعة من التوصيات وعدد من البحوث المُقترحة.

أولاً- المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة:

١- الفرضية الرئيسية الأولى: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينة الواحدة، والتي تحسب الفرق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يُظهر الجدول (٢٠):

الجدول (٢٠) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية الأولى

المجال	العدد (ن)	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(Z)	الدلالة	حجم الأثر
الاحتفاظ								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	١,٢٥	٠,٨٨٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٥٥	٠,٠١١	%٨٢
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٤,٣٧٥	٠,٧٤٤	٤,٥	٣٦			
المعنى								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	١,٣٧٥	٠,٥١٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٨٨	٠,٠١	%٧٩
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٤,٥	٠,٥٣٤	٤,٥	٣٦			
الربط والاشتقاق								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	١,٢٥	٠,٤٦٢	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٩	٠,٠١١	%٨٠
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٤,٠٠	٠,٩٢٥	٤,٥	٣٦			
التوليف								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	١,٧٥	١,٠٣٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٦	٠,٠١١	%٨٣
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٤,٦٢٥	٠,٥١٧	٤,٥	٣٦			
المرونة العقلية المعرفية								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	١,٥	٠,٧٥٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٩	٠,٠١١	%٧٧
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٤,١٢٥	٠,٨٣٤	٤,٥	٣٦			
الدرجة الكلية								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٧,١٢٥	٢,٢٩٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٣٣	٠,٠١١	%٧٢
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٢١,٦٢٥	٢,٦١٥	٤,٥	٣٦			

يُلاحظ من الجدول (٢٠) ظهور فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وبلغت (٢.٥٥٥) (٢.٥٨٨) (٢.٥٣٩) (٢.٥٣٦) (٢.٥٣٩) (٢.٥٣٣) على التوالي، عند مستويات دلالة (٠.٠١١) (٠.٠١) (٠.٠١١) (٠.٠١١) (٠.٠١١) (٠.٠١١) وهي جميعها أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح التطبيق البعدي المباشر، ومما سبق فإننا نرفض الفرضية الأولى ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كان الفرق لصالح التطبيق البعدي المباشر.

٢- الفرضية الرئيسية الثانية: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينة الواحدة، والتي تحسب الفرق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يُظهر الجدول (٢١):

الجدول (٢١) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية الثانية

المجال	العدد (ن)	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(Z)	الدلالة	حجم الأثر
الاحتفاظ								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٣٧٥	٠,٧٤٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٥	%٤
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٤,٨٧٥	٠,٣٥٣	٢,٥	١٠,٠٠			
المعنى								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٥	٠,٥٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٧٣٢	٠,٨٣	%٣
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٤,٨٧	٠,٣٥٣	٢,٠٠	٦,٠٠			
الربط والاشتقاق								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٠٠	٠,٩٢٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٦	%١٦
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٤,٥	٠,٧٥٥	٢,٥	١٠,٠٠			
التوليف								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٦٢٥	٠,٥١٧	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٠٠	٠,٣١٧	%٥
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٤,٧٥	٠,٤٦٢	١,٠٠	١,٠٠			
المرونة العقلية المعرفية								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,١٢٥	٠,٨٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	%.٠
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٤,١٢٥	٠,٨٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠			

الدرجة الكلية								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٢١,٦٢٥	٢,٦١٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٢٦٤	٠,٢٤	٩%
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٢٣,١٢٥	١,٨٨٥	٣,٥	٢١			

يُلاحظ من الجدول (٢١) عدم ظهور فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث أن جميع قيم (Z) كانت غير دالة بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وبلغت (٢,٠٠) (١,٧٣٢) (٢,٠٠) (١,٠٠) (٠,٠٠٠) (٢,٢٦٤) على التوالي، عند مستويات الدلالة (٠,٤٥) (٠,٨٣) (٠,٤٦) (٠,٣١٧) (١,٠٠٠) (٠,٢٤)، التي هي جميعها أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وجميع تلك القيم تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أداء المجموعة التجريبية على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، ومما سبق فإننا نقبل الفرضية الرئيسية الثانية.

٣- الفرضية الرئيسية الثالثة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة مان ويتني (Man Whiteney) لمجموعتين مستقلتين، التي تحسب الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يُظهر الجدول (٢٢):

الجدول (٢٢) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية الثالثة

المجال	العدد (ن)	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	حجم الأثر
الاحتفاظ								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٢,٣٧٥	٠,٥١٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٤٠١	٠,٠١٦	٦٧%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٣٧٥	٠,٧٤٤	٤,٠٠	٢٨,٠٠			
المعنى								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٢,٠٠	٠,٥٣٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٨٥	٠,٠١	٦١%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٥	٠,٥٣٤	٤,٥	٣٦,٠٠			
الربط والاشتقاق								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	١,٨٧٥	٠,٣٥٣	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٤٩	٠,٠١١	٦٩%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٠٠	٠,٩٢٥	٤,٥	٣٦,٠٠			
التوليف								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	١,٨٧٥	٠,٦٤	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٧١٤	٠,٠٠٧	٥٢%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,٦٢٥	٠,٥١٧	٤,٥	٣٦,٠٠			
المرونة العقلية المعرفية								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	١,١٧٥	٠,٧٠٧	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٥٩٨	٠,٠٠٩	٦٩%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٤,١٢٥	٠,٨٣٤	٤,٥	٣٦,٠٠			

المجال	العدد	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٩,٨٧٥	١,٧٢٦	٠,٠٠	٠,٠٠	٥,٥٢٧	٠,٠٠٠	%٧٨
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٢١,٦٢٥	٢,٦١٥	٤,٥	٣٦,٠٠			

يُلاحظ من الجدول (٢٢) ظهور فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر في أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم (U) موجبة بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وبلغت (٢,٤٠١) (٢,٥٨٥) (٢,٥٤٩) (٢,٧١٤) (٢,٥٩٨) (٥,٥٢٧) على التوالي، عند مستويات دلالة (٠.٠١٦) (٠.٠١) (٠.٠١١) (٠.٠٠٧) (٠.٠٠٩) (٠.٠٠٠) وهي جميعها أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر، ومما سبق فإننا نرفض الفرضية الرئيسية الثالثة ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر وفق أدائهم على مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

٤- الفرضية الرئيسية الرابعة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينة الواحدة، والتي تحسب الفرق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يُظهر الجدول (٢٣):

الجدول (٢٣) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية الرابعة

المجال	العدد (ن)	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(Z)	الدلالة	حجم الأثر
إدراك معنى الكلمة								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٥١.٥٢	٤.٠٢٦	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١٢	%٧٣
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٥٩.٢٥	٢.٢٥١	٤.٥	٣٦.٠٠			
إدراك معنى الجملة								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٢٢.٣٧٥	٣.٨٥٢	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١٢	%٧٤
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٣٥.٢٥	٢.١٨٧	٤.٥	٣٦.٠٠			
إدراك معنى النص								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٥.٧٥	١.٥٨١	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٥	٠.٠١١	%٧٢
العينة التجريبية تطبيق بعدي		١١.٠٠	٢.٠٧	٤.٥	٣٦.٠٠			
إدراك العلاقات اللغوية								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٣.٨٧٥	١.٣٥٦	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٦	٠.٠١١	%٨٢
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٧.٨٧٥	١.٣٥٦	٤.٥	٣٦.٠٠			

إدراك المتعلقات اللغوية								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٢.٥	١.٤١٤	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٣٥	٠.٠١١	٧٥%
العينة التجريبية تطبيق بعدي		٧.٣٧٥	١.٧٦٧	٤.٥	٣٦.٠٠			
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)								
العينة التجريبية تطبيق قبلي	٨	٨٥.٧٥	٦.٦٢٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢١	٠.٠١٢	٧٤%
العينة التجريبية تطبيق بعدي		١٢٠.٧٥	٧.١٤٦	٤.٥	٣٦.٠٠			

يُلاحظ من الجدول (٢٣) ظهور فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر في أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم (Z) دالة بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وبلغت (٢.٥٢٧) (٢.٥٢٧) (٢.٣٥) (٢.٥٣٦) (٢.٣٥) (٢.٥٢١) على التوالي، عند مستويات دلالة (٠.٠١٢) (٠.٠١٢) (٠.٠١١) (٠.٠١١) (٠.٠١١) (٠.٠١٢) وهي جميعها أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح التطبيق البعدي المباشر، ومما سبق فإننا نرفض الفرضية الرئيسية الرابعة ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كان الفرق لصالح التطبيق البعدي المباشر.

٥- الفرضية الرئيسية الخامسة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة ويلكوكسون (Wilcoxon) للعينة الواحدة، والتي تحسب الفرق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يُظهر الجدول (٢٤):

الجدول (٢٤) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية الخامسة

المجال	العدد (ن)	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(Z)	الدلالة	حجم الأثر
إدراك معنى الكلمة								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٥٩.٢٥	٢.٢٥١	٢.٥	٢.٥	١.٧٢٥	٠.٠٨٤	٣٨%
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٦٠.٥	٠.٩٢٥	٣.٧	١٨.٥			
إدراك معنى الجملة								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٣٥.٢٥	٢.١٨٧	٣.٠٠	١٥.٠٠	٠.٤٣٣	٠.٦٦٥	١٣%
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٣٥.٣٧٥	١.١٨٧	٧.٠٠	٢١.٠٠			
إدراك معنى النص								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	١١.٠٠	٢.٠٧	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٠٠٠	٠.٠٠٠	٣٢%
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		١٠.٦٢٥	٠.٥١٧	١.٥	٣.٠٠			

إدراك العلاقات اللغوية								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٧.٨٧٥	١.٣٥٦	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.١٢١	٠.٣٤	%٣٦
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٨.٧٥	١.٧٠٧	٣.٠٠	١٥.٠٠			
إدراك المتعلقات اللغوية								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٧.٣٧٥	١.٧٦٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٠٦	٠.٣٩	%٣٦
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		٨.٦٢٥	١.٥٩٧	٣.٠٠	١٥.٠٠			
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)								
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	١٢٠.٧٥	٧.١٤٦	٦.٠٠	٦.٠٠	١.٦٨٢	٠.٠٩٢	%٢٢
العينة التجريبية تطبيق تتبعي		١٢٣.٨٨	٣.٤٨	٤.٢٩	٣٠.٠٠			

يُلاحظ من الجدول (٢٤) عدم ظهور فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي في أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث أن جميع قيم (Z) كانت غير دالة بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وبلغت (١.٧٢٥) (٠.٤٣٣) (٠.٠٠٠) (٢.١٢١) (٢.٠٦) (١.٦٨٢) على التوالي، عند مستويات دلالة (٠.٠٨٤) (٠.٦٦٥) (١.٠٠٠) (٠.٣٤) (٠.٣٩) (٠.٩٢) وهي جميعها أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وجميع تلك القيم تشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي التتبعي وفق أداء المجموعة التجريبية على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي للدرجة الكلية، ومما سبق فإننا نقبل الفرضية الرئيسية الخامسة.

٦- الفرضية الرئيسية السادسة: لا يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معادلة مان ويتني (Man Whiteney) لمجموعتين مستقلتين، والتي تحسب الفرق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية كما يُظهر الجدول (٢٥):

الجدول (٢٥) نتائج المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية السادسة

المجال	العدد (ن)	م	ع	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(U)	الدلالة	حجم الأثر
إدراك معنى الكلمة								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٤٠.٨٧	٥.٦٦٧	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٤	٠.٠١٢	%٧٣
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٥٩.٢٥	٢.٢٥١	٤.٥	٣٦.٠٠			
إدراك معنى الجملة								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	١٩.٦٢٥	٥.٨٥٣	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٤	٠.٠١٢	%٧٤
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٣٥.٢٥	٢.١٨٧	٤.٥	٣٦.٠٠			

إدراك معنى النص								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٤.٥	٠.٥٣٤	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٥٥	٠.٠١١	٧٦%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	١١.٠٠	٢.٠٧	٤.٥	٣٦.٠٠			
إدراك العلاقات اللغوية								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٣.٧٥	٢.٨١٥	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٠٧	٠.٠٢٧	٧٨%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٧.٨٧٥	١.٣٥٦	٣.٥	٢١.٠٠			
إدراك المتعلقات اللغوية								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	١.٧٥	٠.٨٨٦	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢٧	٠.٠١٢	٧٨%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	٧.٣٧٥	١.٧٦٧	٤.٥	٣٦.٠٠			
الفهم العام أو (الدرجة الكلية)								
العينة الضابطة تطبيق بعدي	٨	٧٠.٥	٩.٨٤١	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٢١	٠.٠١٢	٧٦%
العينة التجريبية تطبيق بعدي	٨	١٢٠.٧٥	٧.١٤٦	٤.٥	٣٦.٠٠			

يُلاحظ من الجدول (٢٥) ظهور فروق دالّة إحصائياً بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر في أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كانت جميع قيم (U) دالة بالنسبة لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، وبلغت (٢.٥٢٤-) (٢.٥٢٤) (٢.٥٥٥) (٢.٢٠٧) (٢.٥٢٧) (٢.٥٢١) على التوالي، عند مستويات دلالة (٠.٠١٢) (٠.٠١٢) (٠.٠١١) (٠.٠٢٧) (٠.٠١٢) (٠.٠١٢) وهي جميعها أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر، ومما سبق فإننا نرفض الفرضية الرئيسية السادسة ونقبل الفرضية البديلة لها والتي تقول: يوجد فرق دالّ إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر وفق أدائهم على اختبار الفهم القرائي لكل مجال فرعي وللدرجة الكلية، حيث كان الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً- مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

اتضح من خلال المعالجات الإحصائية السابقة التي تظهر في الجداول ذوات الأرقام (٢٠) (٢١) (٢٢)، والتي تُظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، البعدية التتبّعية) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي، وجود تحسّن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية) وللدرجة الكلية.

كما اتضح من خلال المعالجات الإحصائية السابقة التي تظهر في الجداول ذوات الأرقام (٢٣) (٢٤) (٢٥) والتي تُظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، البعدية التتبّعية) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي، وجود تحسّن وثبات في أداء المجموعة

التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك معنى النص، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية) وللدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذا التَّحسُّن والثبات في تلك المهارات لدى تلامذة المجموعة التجريبية إلى عدة عوامل رئيسيَّة متكاملة هي:

١- الخلفية النظرية التي قام عليها البرنامج التدريبي (التمثيل المعرفي وصعوبات التعلم): إذ استند تصميم البرنامج التدريبي على خلفية نظرية وبحثية ذات خصائص علمية محكمة ارتبطت بخصائص عمليات التمثيل المعرفي للمعلومات وبرامج تنمية مهارات التنظيم الذاتي المعرفي من جهة، كما ارتبطت بالخصائص التشخيصية المميزة لصعوبات التعلُّم النمائية والأكاديمية من جهة أخرى، فالبنية المعرفية بخصائصها الكمية والكيفية تلعب دوراً هاماً في التغير المعرفي للفرد، من خلال تفاعلها مع عمليات التجهيز والمعالجة، ومع مختلف الأنشطة المعرفية التي يمارسها التلميذ، وعليه فإنَّ محك التباعد القائم بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي يمكن عزوه إلى ضحالة البنية المعرفية لديهم، وافتقارهم لقاعدة من المعلومات تحول دون الاحتفاظ بها، أو معالجتها، أو تخزينها، أو توظيفها، أو استخدامها، والفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة، وضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات لديهم. وبالمقابل يمكن القول إن فهم المادة المقروءة يتطلب من الفرد توفر عدة أنماط من المهارات (فهم العلاقات بين الكلمات وبين أجزاء الكلمة الواحدة، وتحديد معاني المفردات المتشابهة في اللفظ، والكلمات ذات المعاني المتعددة، وتحديد غرض المؤلف من الكتابة، وشرح وتفسير الرموز المكتوبة، وإدراك المعنى المقروء وتصوره، واستيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب). ومن ناحية أخرى فإن صعوبات التعلم المحددة أو النوعية تشير إلى وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية والنفسية الأساسية في فهم اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، أو في استخدامها، أو في مهارات الإصغاء، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، فالكثير من أطفال صعوبات التعلم هم من ذوي القدرات العقلية السليمة، ورغم ذلك فهم يستخدمون أساليب معرفية غير ملائمة لمتطلبات الصف الدراسي الفعلي، والتي تؤثر في النتائج التي يتوصلون إليها بعد التعلم، فتلميذ صعوبات التعلم يختلف عن أقرانه العاديين في أسلوب استقبال المعلومات، وتنظيمها، والتدريب على الاحتفاظ بها وتذكرها، لذلك فهو بحاجة إلى أساليب تربوية وتعليمية خاصة تتناسب مع مستوى قدراته فيما يتعلق بعمليات التمثيل المعرفية لديه، وهذا ما أكد عليه كل من **ستيرنبرج (Sternberg)**، **بياجيه (Piaget)**، **مارزانو وآخرون (Marzano et Al)**، **جيلفورد (Guilford)**، **دونا أوجل (Donna Ogle)**، **باير (Beyer)**، **فيجوتسكي (Veygotsky)**، **لاتمير وستيفنز (Latimar & Stevens 1997)**، **سولسو (Solso 1995)**، **كيرك (Kirk)**، **هالهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman)**، **(كامل، ١٩٨٨)**، **(محمد، ٢٠٠١)**، **(عيسى، ٢٠٠٥)**.

وتؤكد الباحثة ما جاء أعلاه، وقد تم الالتزام به خلال تصميم جميع خطوات الجلسات التدريبية المصممة بهدف تنمية وعلاج صعوبات الفهم القرائي من خلال استراتيجيات التمثيل المعرفي للمعلومات.

٢- الاستجابة للحاجات التربوية الخاصة لتلامذة صعوبات التعلم: يوجد اتفاق شبه تام وإجماع بين معظم العاملين في مجال رعاية تلامذة صعوبات التعلم على مبدأ أساسي مؤداه "أنه وقبل البدء في معالجة وتدريب أي من المهارات النمائية أو المعرفية أو الأكاديمية..إلخ لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصفوف الأولى للتعليم الابتدائي أو (التعليم الأساسي)، يجب على المربي أو المعلم أو المعالج تهيئة وتوفير الشروط الملائمة لتلك المهارات كتهيئة المناخ المناسب لعمليات التنظيم الذاتي المعرفي، وإعداد البرنامج الملائم لمستوى الأطفال، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم، وتحديد حالة الأطفال العقلية والانفعالية..إلخ"، وهذا ما أكد عليه كل من **(كيرك وكلفانت ١٩٨٤)، كيلر وهالهان (Keller & Hallahan 1987)، كارنت (Garnett 1992)، (الوقفي ١٩٩٦)، (الزيات ١٩٩٨)، الزيات (١٩٩٩)، والمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض (ICD-10)، والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)، ليرنر (Lerner 2003)، (الوقفي ٢٠٠٣)، جيري (Geary 2004)، جمعية منيسوتا لصعوبات التعلم (Learning Disabilities Association of Minnesota 2005)**.

وتؤكد الباحثة ما جاء أعلاه، وقد تم الالتزام به خلال تطبيق جميع الجلسات التدريبية المصممة بهدف تنمية وعلاج صعوبات الفهم القرائي من خلال استراتيجيات التمثيل المعرفي للمعلومات، حيث تم اتباع مجموعة من الخطوات المُحكمة عند تشخيص تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مجموعة اختبارات مقننة وتتمتع بدرجات جيدة للموثوقية (الصدق والثبات)، كما تم تهيئة جميع الظروف الفيزيائية (حرارة – برودة – ضوضاء – تحسين الحالة المزاجية من خلال التشجيع وحضور أولياء الأمور..إلخ)، والبدء مع التلميذ بالمهارات وفق تسلسل معين يحقق التوافق بين مهارات الفهم القرائي واستراتيجيات التمثيل المعرفي للمعلومات، وذلك باستخدام العديد من الأساليب التي أوضح التراث النظري والدراسات السابقة فعاليتها في تحسين مهارات التنظيم الذاتي المعرفي ومنها أسلوب النمذجة، وطرح الأسئلة، والتعلم التعاوني، والحوار والمناقشة، وبناء المعنى المعرفي..إلخ، والتي من شأنها مساعدة تلامذة صعوبات التعلم على تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي المعرفي، من خلال تقديم مجموعة من النصوص القرائية للتدريب على ماهية ومدلول كل مهارة من مهارات (الاستماع والتركيز، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي للمعرفة)، وتدريبهم على كيفية ممارستها ضمن النصوص القرائية التي تتضمنها جلسات البرنامج التدريبي.

٣- التعيين الدقيق للصعوبات النوعية في مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم: ساهمت الدراسات السابقة إلى جانب المراجع والمصادر (العربية منها والأجنبية) في تمكين الباحثة من

الإحاطة المبدئية بالصعوبات النوعية في مهارات الفهم القرائي، والتي تُعتبر الأكثر شيوعاً لدى تلامذة صعوبات التعلم في مرحلة التعليم المدرسي من الصف الأول حتى الصف الرابع، وهذا ما ساعد الباحثة بالإحاطة بالنطاق السلوكي المستهدف، وبعد البحث والتقصي في المراجع والدراسات السابقة، وقع الاختيار على النموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨)، بما يتضمنه من مهارات فرعية (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية، الفهم العام)، وذلك لعدة أسباب أهمها:

أ- ملاءمة ما يتضمنه الاختبار من تدريبات مع المستوى اللغوي لتلامذة الصف الرابع الأساسي.

ب- إمكانية تطبيقه في القياس القبلي والقياس البعدي المباشر والبعدي التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي.

ج- إن مفردات الاختبار من النوع الموضوعي مما يجعلها لا تخضع لذاتية المصحح، فهي قائمة على طريقة الاختبار المتعدد، وهذا النوع من القياس يجعل من الاختبار ذا قدرة عالية في روز الفهم القرائي أكثر من غيره من الاختبارات التي تتطلب مهارات أخرى كالقدرة على الكتابة مثلاً.

د- الموثوقية العالية للاختبار فيما يتعلق بمؤشرات الصدق والثبات في الدليل الأصلي، ومؤشرات الصدق والثبات التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

حيث استخدمت الباحثة الاختبار كأداة لفرز أفرد المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، وتحديد مدى إتقانهم أو عدم إتقانهم لمهارات الفهم القرائي تلك، إذ بيّن التطبيق القبلي لهذا الاختبار أن أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة) يعانون من صعوبات نوعية وعدم كفاءة في إنجاز مهمات الفهم القرائي في المجالات التالية:

أ- صعوبات في إدراك الكلمات المشابهة في الشكل والمخرج الصوتي، مع عدم القدرة على تعيين وفرز الكلمات المتضادة في المعنى اللغوي، مع ضعف ظاهري وواضح في تصنيف الكلمات ضمن مجموعات وفق خصائص تصنيفية معينة تنطوي تحت (مفهوم) معين.

ب- صعوبات في إدراك المعنى المتضمن في الجملة واستنتاجه، والتي اتضحت من خلال صعوبات ظاهرية في عدم القدرة على ترتيب مجموعة من الكلمات لتشكيل جملة ذات معنى، مع ضعف ظاهري في عدم القدرة على تكملة الجملة بكلمة موضوعة ضمن سلسلة الاختيار من متعدد، كما لوحظ ضعف واضح ونوعي في عدم القدرة على تمثيل المعلومات المقروءة ضمن جملة لاستبدالها بكلمة تؤدي إلى المعنى العام لها.

ج- صعوبات نوعية في فهم واستيعاب المعنى العام للنص بعد قراءته، والتي لوحظت من خلال عدم القدرة مثلاً على اختيار عنوان مناسب للنص رغم أن الإجابة الصحيحة تقع ضمن سلسلة محتملة للاختيار من متعدد، أو القدرة على الإجابة على مجموعة من الأسئلة التي تدور حول أحداث النص، رغم أن الإجابات المحتملة تقع ضمن سلسلة الاختيار من متعدد، كما لوحظت صعوبات الفهم والاستيعاب

بشكل ظاهري في عدم القدرة على ترتيب الجمل أو الأحداث لتشكل قصة ذات معنى، مما يشير إلى اضطراب في إدراك العلاقات والمتعلقات اللغوية.

وهذا الإجراء المتبع في الدراسة الحالية يتفق في معظم جوانبه مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة لاسيما دراسة كل من (**السليمان ٢٠٠١**)، (**البراك ٢٠٠٣**)، **سولان وآخرين (Solan et al 2003)**، **غونغور وأشيكغوز (Güngör & Açıkgöz 2005)**، **نيلسون ووليامسون (Nelson & Williamson 2006)**، (**عطية ٢٠٠٦**)، **انتونيو وسوفينير (Antoniou & Souvignier 2007)**، (**عماد ٢٠٠٨**)، **سكوت وآخرين (Schoot et al 2008)**، (**رمضان ٢٠٠٨**)، (**محمد ٢٠٠٨**)، (**عبد الباري ٢٠٠٩**)، **سنيلينغز وآخرين (Snellings et al 2009)**، **ميلر وكويفيرمان (Miller & Kupfermann 2009)**، (**نهاية ٢٠١١**)، **دالين (Dahlin 2011)**، **كارلسون وآخرين (Carlson et al 2011)**، **ليوبولد وآخرين (Leopold 2013)**، **شيراز ولارساري (Shiraz & Larsari 2014)**، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

٤- التعيين الدقيق لاضطراب مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات التعلم:

ساهمت الدراسات السابقة إلى جانب المراجع والمصادر (العربية منها والأجنبية) في تمكين الباحثة من الإحاطة المبدئية بالصعوبات النوعية في مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات وفي مهارات التنظيم الذاتي المعرفي، والتي تُعتبر الأكثر شيوعاً لدى تلامذة صعوبات التعلم في مرحلة التعليم المدرسي من الصف الأول حتى الصف الرابع، وهذا ما ساعد الباحثة بالإحاطة بالنطاق السلوكي المستهدف، ومهد الطريق لتصميم مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة)، وتعيين المجالات الدقيقة التي تسعى إلى روزها وقياسها (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية)، والتحقق من صدقه وثباته، وتعييره، واستخدامها كأداة لفرز أفرد المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، وتحديد مدى إتقانهم أو عدم إتقانهم لتلك المهارات.

إذ تبيّن للباحثة في التطبيق القبلي لهذا المقياس أن أفراد المجموعتين (التجريبية، الضابطة) يعانون من صعوبات نوعية وعدم كفاءة في إنجاز مهمات الذاكرة قصيرة المدى (Short-Term Memory) والذاكرة العاملة (Working Memory) التي تعتبر من أهم مكونات النموذج المعرفي لتجهيز ومعالجة المعلومات، والتي تؤثر في عمليات الإدراك ومتطلبات التجهيز والتخزين، إذ لوحظ أن أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) يعانون من اضطراب في مهمات ما قبل القراءة والفهم القرائي، والمتعلقة بالتعلم ومراحله المتتابعة والمترابطة، والمتمثلة بعدم قدرة الانتباه للمثير المقروء، ثم إدراكه، أو التعرّف عليه، فلا يُسجّل في الذاكرة العاملة التي بدورها تعاني من ضعف في استدعاء الخبرات من الذاكرة طويلة المدى، فلا تتم عملية المقارنة والمعالجة للمثير المقروء أو إعطائه معنى بناءً على الخبرات السابقة، وهذه العمليات المتتابعة التي تتوسطها الذاكرة العاملة ارتبطت بمشكلة الأداء الوظيفي التنفيذي (Executive Functional Performance)، والتي تمثّلت بعدم القدرة على تحديد الحاجات من المهارات

والاستراتيجيات اللازمة لأداء مهمات الفهم القرائي، وعدم القدرة على تنظيم الأداء عن طريق الانتباه وعمل المواءمات اللازمة إذا ما بدأ التلميذ بارتكاب بعض الأخطاء في أداء تلك المهمات، مما أدى إلى ظهور عجز بالقدرات ما وراء المعرفية لاسيما صعوبة ربط الاستراتيجيات المستخدمة في تذكر المعلومات المقروءة وتوظيفها عملياً، وهذه النتيجة تؤكد ما لوحظ سابقاً من نتائج التطبيق القبلي للنموذج (أ) من اختبار الفهم القرائي للأطفال (عجاج ١٩٩٨).

وهذا الإجراء المتبع في الدراسة الحالية يتفق في معظم جوانبه مع ما توصلت إليه عدة دراسات سابقة لاسيما دراسة كل من (**السليمان ٢٠٠١**)، (**عطية ٢٠٠٦**)، (**رمضان ٢٠٠٨**)، (**محمد ٢٠٠٨**)، **ميلر وكوبفيرمان** (**Miller & Kupfermann 2009**)، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

٥- التصميم المُحكم لجلسات البرنامج التدريبي: إن الصعوبات النوعية التي تم تعيينها لدى تلامذة صعوبات التعلم في المراحل السابقة، والتي تقع ضمن مجالي مهارات الفهم القرائي من جهة، ومهارات التمثيل المعرفي للمعلومات من جهة أخرى، والتي كُشف عنها في مرحلة التشخيص وفرز المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، كان لها دور كبير في تصميم جلسات البرنامج التدريبي، إلى جانب الاستعانة (بكتب القراءة والإملاء، وأدلّة المعلمين للصفوف الأول والثاني والثالث الرابع من التعليم الأساسي)، إذ اعتُبرت تلك الصعوبات القاعدة الرئيسية لتحديد جميع مُدخلات البرنامج (الأهداف العامة والخاصة، الزمن، الوسائل التعليمية، استراتيجيات التدريس، المُعزّزات) لكل جلسة تدريبية، وبما يتناسب مع القدرات العقلية والنمائية والاجتماعية والأكاديمية لتلامذة صعوبات التعلم.

فبالنسبة لأهداف البرنامج التدريبي تم تعيين الأهداف العامة والخاصة لكل جلسة تدريبية، وتجزئتها إجرائياً ضمن كل مهارة فرعية، والتحقق من عدم انتقال أفراد المجموعة التجريبية إلى الهدف التالي دون تحقيق الهدف السابق بنجاح، كما أن الزمن المخصّص لكل هدف كان يتناسب مع خصائص تلامذة صعوبات التعلم لاسيما فيما يتعلق بنقص الانتباه وقصر فتراته، وهذا يتفق مع ما أكد عليه كل من **كيلر وهالهان** (**Keller & Hallahan 1987**)، **الزيات** (**١٩٩٩**)، **والمراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض** (**ICD-10**)، **والدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة** (**DSM-IV-TR 2000**).

وبالنسبة للوسائل التعليمية والتدريبات، فقد تضمّنت جلسات البرنامج التدريبي استخدام وسائل تعليمية وتدريبات نُظمت بطريقة تحقق الأهداف العامة والخاصة، ولتكون قريبة من الحاجات التعليمية والتربوية للتلاميذ الصغار من أفراد المجموعة التجريبية، لاسيما فيما يتعلق بتوظيف التدريبات الموجهة لتنمية مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات (مهارة الاستماع والتركيز، مهارة جمع وتلخيص المعلومات، مهارة الاستيعاب، مهارة صياغة وطرح الأسئلة، مهارة صياغة الأفكار، مهارة الاستنتاج، مهارة التقييم، مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة)، وتوليفها معرفياً مع التدريبات الموجهة لتنمية مهارات الفهم القرائي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك معنى النص، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك

المتعلقات اللغوية) ضمن كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، وبواسطة الوسائل التعليمية تم الانتقال من البسيط خطوة بخطوة إلى الأكثر تركيباً ضمن المجالات السابقة، وهذه التوجّه يتفق مع ما أكد عليه كل من **ستيرنبرج (Sternberg)، بياجيه (Piaget)، مارزانو وآخرين (Marzano et Al)، جيلفورد (Guilford)، دونا أوجل (Donna Ogle)، باير (Beyer)، فيجوتسكي (Veygotsky)، لاتمير وستيفنز (Latimar & Stevens 1997)، سولسو (Solso 1995)، كيرك (Kirk)، هالهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman)، ليرنر (Lerner)، (كامل، ١٩٨٨)، (محمد، ٢٠٠١)، (عيسى، ٢٠٠٥).**

وبالنسبة لاستراتيجيات التدريس فقد تضمّن البرنامج التدريبي عدّة استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع الحاجات التعليمية الخاصة لتلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي من أفراد المجموعة التجريبية، والتي بيّنت الدراسات السابقة والبحوث التجريبية فعاليتها في تنمية المهارات النمائية والأكاديمية لديهم، حيث تم توظيف تلك الاستراتيجيات بدقة وفي الوقت المناسب، كما يلي:

أ- تجزئة مهمّات الفهم القرائي إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتمكين أفراد المجموعة التجريبية من تلك المهارات الفرعية بما يسمح لهم من إتقان عناصر المهمة كاملة وفق تسلسل مُنظّم مكّن الباحثة من مراقبة التقدّم والسير معهم بحسب قدراتهم حتى إنجاز المهمة كاملة.

ب- استخدام أسلوب البناء المعرفي لمهمات الفهم القرائي، فمثلاً في سبيل تنمية وبناء مهارة فهم المفردات، وتطوير مهارات القراءة الضرورية للفهم الجيد، تم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، ومعرفة أصولها، واشتقاقاتها، مما عزز قدرتهم في تمييز الكلمات المترادفة والمتضادة التي تساعد في عملية تصنيف الكلمات.

ج- استخدام أسلوب العمليات النمائية لتعزيز مهارات الفهم القرائي، فمثلاً في سبيل تطوير مهارات القراءة الضرورية للفهم الجيد، قامت الباحثة بتعليم أفراد المجموعة التجريبية مهارات الفهم عن طريق تطوير مهارات الإدراك السمعي للدرس، وتعزيز مهارة استنتاج الفكرة العامة للنص المقروء، ثم وضع عنوان مناسب له، ثم تحديد التفاصيل التي تندرج تحت الأفكار الرئيسة للنص، ثم إجراء تدريبات لكيفية ملء الفراغ المناسب.

د- استخدام أسلوب الرقابة الذاتية النشطة لتعزيز مهارات الفهم القرائي، فمثلاً في سبيل تنشيط مهارات التفكير المباشر أثناء القراءة، وخصوصاً أثناء الشرح الجماعي لقصة ما، تم الربط بين النص الجديد والمعلومات القديمة، وتفعيل الرقابة الذاتية المتمثلة في التدريب على اكتشاف الأخطاء أو الإجابات غير المنطقية، وفحص النص قبل الإجابة عن الأسئلة، وتدريبهم بشكل متدرج لمعرفة متى ينبغي عليهم التوقف عن القراءة والاستماع والتفكير العميق بالإجابات المطروحة قبل الوصول لحل أي مشكلة، بهدف التقليل من الاندفاعية أثناء الإجابة.

هـ- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة، حيث صيغت الأسئلة ضمن كل جلسة تدريبية بطريقة مكنت من إثارة دافعية تلامذة صعوبات التعلم من أفراد المجموعة التجريبية للتفكير أثناء القراءة، والتركيز عند صياغة تلك الأسئلة على الفهم الموضوعي غير الحرفي، والقراءة النقدية، والقراءة الإبداعية، مما ساعد بدوره هؤلاء التلاميذ على طرح أسئلة ذاتية لأنفسهم خلال مهمات القراءة الصامتة ومن أمثلتها: لماذا أقرأ هذه القصة؟، وما الفكرة الرئيسة لهذه القصة؟، ما أفضل سؤال للفكرة الرئيسة؟، وغيرها من الأسئلة التي صيغت وكتبت على السبورة وقرئت بشكل جماعي.

و- كما استُخدمت استراتيجية النمذجة الجماعية بتعليم أفراد المجموعة التجريبية كيفية القيام بمهارات (الاستماع والتركيز، جمع وتلخيص المعلومات، الاستيعاب، صياغة وطرح الأسئلة، صياغة الأفكار، الاستنتاج، التقييم، التنظيم الذاتي للمعرفة) لتحسين فهم القراءة المتمثلة في إدراك (معنى الكلمة، معنى الجملة، معنى الفقرة)، ثم الطلب منهم تقليد وتكرار ما قامت به المعلمة حتى مستوى الإتقان.

ز- استخدام التعلم التعاوني: الذي استخدم في معظم جلسات البرنامج التدريبي، من خلال تنظيم العمل الجماعي داخل غرفة الصف، حيث كان يتعلم التلميذ مع زميله مثلما كان يتعلم من المعلمة، وفي كثير من الحالات لاحظت الباحثة أنهم كانوا يتعلمون من بعضهم أكثر مما تعلموا من المعلمة، لأنَّ كل مجموعة من التلاميذ كانت تتعلم معاً، بحيث يكون الفرد فيها مسؤولاً عن مساعدة زملائه في مجموعة التعلم، بالإضافة إلى مسؤوليته في تعلم المادة الدراسية، وقد استند هذا الأسلوب على الركائز التالية (التعاضد الإيجابي، التفاعل المباشر بين التلاميذ، المحاسبة الفردية، مهارات التعاون والمعالجة الجماعية)، حيث تعلم التلاميذ معاً من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التحصيلية المختلفة، من أجل تحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهمة المكلفين بها، حيث شعر كل تلميذ بأنَّه شريك فعال ومسؤول عن نجاح أو فشل المجموعة وهم يدعمون بعضهم بعضاً من خلال استخدام سلسلة من الاستراتيجيات سواء قرؤوا بشكل جهري أو بشكل صامت، فاستراتيجية التعاون القرائي ارتبطت بنتائج إيجابية لدى تلامذة صعوبات التعلم.

ح- تم تدعيم الاستراتيجيات التدريسية السابقة باستراتيجية التعزيز الإيجابي، إذ تم توظيف الفكرة القائلة بأن التعزيز الإيجابي يعمل على زيادة احتمال تعلم المهارات المعرفية الأساسية عندما تُقدّم المُعزّزات المادية (الحلوى، بطاقات التشجيع) والمُعزّزات المعنوية (التشجيع، انتباه المعلم، الابتسام، قول كلمة صحيح، المشاركة الاجتماعية) فور صدور الاستجابة الصحيحة مباشرةً (التعزيز الفوري)، كما أن استراتيجية التعزيز الإيجابي كانت أساسية وتم الاعتماد عليها في جميع الجلسات التدريبية، حيث تم البدء بالتعزيز المادي في الجلسات التدريبية الأولى، ثم سُحب التعزيز المادي لصالح التعزيز المعنوي بالتوازي مع الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.

٦- **إثارة الدافعية والمشاركة الجماعية:** أُخذ بالاعتبار عند تصميم جلسات البرنامج التدريبي أن التعلم لا يمكن أن يتم بدون دافعية لتحفيز تلميذ صعوبات التعلم على القراءة والفهم، لذلك ضمت جلسات

البرنامج التدريبي نصوصاً شيقة ومرنة تمتاز بالسهولة تجنباً لإحباط التلميذ، فضلاً عن تكليفه بقراءة مقطع ثم تقديم المدح والثناء له عقب كل قراءة وكل نجاح، ثم طرحت عليه مجموعة أسئلة لجذب الانتباه من أجل تحفيزه إيجابياً نحو المادة المقروءة، الأمر الذي أدى إلى زيادة ثقته بنفسه، مما انعكس على تحصيله الدراسي والميل نحو الاعتماد على الذات. يضاف إلى ذلك تفعيل دور النشاطات والتدريبات والمهمّات الجماعية، حيث كان يُطلب من أفراد المجموعة التجريبية التعلم وأداء مهارات التمثيل المعرفي للمعلومات ومهمات الفهم القرائي بشكل جماعي ومُحبّب (الترداد بصوت مرتفع، قول كلمة أحسنت أمام بقية الزملاء، الابتسام، تقديم التعزيز المعنوي..إلخ)، لقد كان لعملية إثارة الدافعية والمشاركة الاجتماعية دور فاعل في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي واستمرار أثره لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

٧- **مشاركة أولياء الأمور**: من العوامل الأخرى التي ساهمت في تحسين أداء المجموعة التجريبية هو الجلسة التدريبية الأولى التي شارك فيها أولياء الأمور، فقد كان لحضورهم دور المحفّز لتنشيط وتشجيع أبنائهم لتلقّي وحضور الجلسات التدريبية اللاحقة، كما ساعد حضورهم هذا على نشر الألفة بين أفراد المجموعة التجريبية وتعارفهم على بعضهم البعض من جهة، وتعاونهم مع الباحثة من جهة أخرى، والتخفيف من أثر الاضطرابات الاجتماعية والانفعالية التي كشف عنها التشخيص الأولي، كما مكّنت هذه الجلسة الباحثة من الحصول على معلومات إضافية من أولياء الأمور عن صعوبات نوعية مُحتملة (لم يُكشف عنها في مرحلة التشخيص)، وفي توجيه أولياء الأمور لمتابعة أثر البرنامج التدريبي في المنزل، وتقديم معلومات دورية للباحثة عن مشكلات معينة في مهارات الفهم القرائي لتجاوزها في الجلسات التدريبية اللاحقة، لقد كان أولياء الأمور جزءاً فاعلاً في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي واستمرار أثره لدى تلامذة المجموعة التجريبية.

٨- **حجم الأثر**: للتعرّف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي ومهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم من أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة فيما بينهم من جهة، ومع أقرانهم من أفراد المجموعة الضابطة بعد إجراء المقارنات القبلية والبعدية المباشرة والبعدية التتبعية، تم استخدام قانون حجم الأثر في برنامج (EXCEL).

إذ يُظهر الجدول (٢٠) تفوّق أفراد المجموعة التجريبية بمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية، الدرجة الكلية)، في التطبيق البعدي المباشر بالمقارنة مع أدائها في التطبيق القبلي بشكل ملحوظ ودال إحصائياً، إذ ساعد البرنامج التدريبي على تحسّن تلك المهارات، حيث تراوح حجم الأثر بين (٧٢% إلى ٨٣%)، وهي قيم تشير إلى أن البرنامج التدريبي قد أثّر بشكل إيجابي في أفراد المجموعة التجريبية في تلك المهارات.

كما يُظهر الجدول (٢١) تساوي أداء أفراد المجموعة التجريبية بمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية، الدرجة الكلية)، في التطبيق البعدي المباشر بالمقارنة مع أدائها في التطبيق البعدي التتبعي، حيث تراوح حجم الأثر بين

(٠.٠% إلى ١٦%)، وهي قيم تشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي بشكل إيجابي وعدم تراجع أداء أفراد المجموعة التجريبية في تلك المهارات.

كما يُظهر الجدول (٢٢) تفوّق أفراد المجموعة التجريبية بمهارات التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية، الدرجة الكلية) في التطبيق البعدي المباشر بالمقارنة مع أداء المجموعة الضابطة بشكل ملحوظ ودال إحصائياً، إذ ساعد البرنامج التدريبي على تحسّن تلك المهارات، حيث تراوح حجم الأثر بين (٥٢% إلى ٧٨%)، وهي قيم تشير إلى أن البرنامج التدريبي قد أثّر بشكل إيجابي في أفراد المجموعة التجريبية في تلك المهارات بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

ويُظهر الجدول (٢٣) تفوّق أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية، الفهم العام)، في التطبيق البعدي المباشر بالمقارنة مع أدائها في التطبيق القبلي بشكل ملحوظ ودال إحصائياً، إذ ساعد البرنامج التدريبي على تحسّن تلك المهارات، حيث تراوح حجم الأثر بين (٧٢% إلى ٨٢%)، وهي قيم تشير إلى أن البرنامج التدريبي قد أثّر بشكل إيجابي في أفراد المجموعة التجريبية في تلك المهارات.

كما يُظهر الجدول (٢٤) تساوي أداء أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية، الفهم العام)، في التطبيق البعدي المباشر بالمقارنة مع أدائها في التطبيق البعدي التتبعي، حيث تراوح حجم الأثر بين (١٣% إلى ٣٨%)، وهي قيم تشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي بشكل إيجابي وعدم تراجع أداء أفراد المجموعة التجريبية في تلك المهارات.

كما يُظهر الجدول (٢٥) تفوّق أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية، الفهم العام)، في التطبيق البعدي المباشر بالمقارنة مع أداء المجموعة الضابطة بشكل ملحوظ ودال إحصائياً، إذ ساعد البرنامج التدريبي على تحسّن تلك المهارات، حيث تراوح حجم الأثر بين (٧٣% إلى ٧٨%)، وهي قيم تشير إلى أن البرنامج التدريبي قد أثّر بشكل إيجابي في أفراد المجموعة التجريبية في تلك المهارات بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

ثالثاً- توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ميدانية يمكن تحديد مجموعة من التوصيات التطبيقية ذات الفائدة في مجال تدريب وتأهيل تلامذة صعوبات التعلم:

١- تنظيم برامج تدريبية لتنمية مهارات التمثيل المعرفي التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستويات ومراحل تعليمية متقدّمة من التعليم الأساسي، والتي تقوم على إجراءات مُحكمة في التشخيص المُقنّن، وبما يتلاءم مع حاجاتهم التعليمية الخاصة.

٢- تصميم اختبارات ومقاييس لتحديد مستوى المهارات المعرفية الأساسية في القراءة (فك الشفرة – الفهم والاستيعاب)، تناسب مستويات ومراحل تعليمية متقدّمة في التعليم الأساسي، والتحقق من صدقها وثباتها لتناسب البيئة المحلية السورية.

٣- تضمين مناهج اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي تدريبات تعمل على تنمية مستوى العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات، ومثيرات حسية (سمعية، بصرية) تعمل على تنمية المهارات النمائية للإدراك السمعي والإدراك البصري، وتفعيل دور الانتباه والتفكير، مع ضرورة توفير شروحات في أدلّة المعلمين لكيفية تطبيق وتقييم فعالية هذه المثيرات والتدريبات.

٤- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي لتعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم، وتفعيل غرف المصادر في جميع مدارس التعليم الأساسي في سورية، وتدريب المعلمين على استخدامها لتحقيق غايات الكشف المبكر لحالات صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، وعلاجها بالتدخل المبكر، تمهيداً لتحقيق هدف الدمج الأكاديمي لتلامذة صعوبات التعلم تدريجياً إلى جانب أقرانهم العاديين في صفوف التعليم الأساسي للتعليم العام، بما يحقّق التوجّهات الحديثة للتربية الخاصة.

٥- اعتبار أولياء أمور تلامذة صعوبات التعلم عنصراً فاعلاً في نجاح أي برنامج تدريبي يهدف إلى خفض مستوى وأثر صعوبات التعلم النمائية أو الأكاديمية.

رابعاً- بحوث مُقترحة:

١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي النمذجة والتعزيز الإيجابي في التعليم لتنمية المهارات المعرفية الأساسية في القراءة لمستوى الصفين الرابع والخامس.

٢- فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مستوى معرفة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بصعوبات القراءة والكتابة.

٣- فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع.

٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على العادات العقلية المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة صعوبات التعلم من مستوى الصف الرابع والخامس للتعليم الأساسي.

٥- دراسة الفروق في مهارات الفهم القرائي لدى عينة من تلامذة الصف الخامس (العاديين وذوي صعوبات التعلم).

مراجع الدراسة

أولاً- مراجع الدراسة باللغة العربية.

ثانياً- مراجع الدراسة باللغة الأجنبية.

مراجع الدراسة باللغة العربية

●- أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠): ***علم النفس التربوي***، ط٢، كلية العلوم التربوية الجامعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

●- أبو فخر، غسان (٢٠٠٥): ***التربية الخاصة بالطفل***، ط٢، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

●- أبو فخر، غسان وزحلوق، مها وسليمان، نبيل (٢٠٠٨): ***صعوبات التعلم في الروضة /تاريخها – تعريفها – تشخيصها- علاجها/***، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية، مركز التعليم المفتوح، دمشق، سورية.

●- أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١): ***صعوبات التعلم/ طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية***، أكاديمية التربية الخاصة، ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●- أحمد، عبد الله أحمد ومحمد، فهيم مصطفى (١٩٩٢): ***الطفل ومشكلات القراءة***، ط٣، منشورات الدار المصرية، القاهرة، مصر.

– أحمد، صديقة علي والهنيدي، منال عبد الفتاح (٢٠٠٥): ***فعالية برنامج مقترح قائم على التكامل بين أنشطة التربية الحركية والتربية الفنية في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة***، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد١١، العدد الأول، جامعة حلوان، مصر.

●- أحمد، صلاح عبد السميع (٢٠٠٦): ***فعالية استخدام استراتيجية الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية***، كلية التربية لإعداد المعلمات بخميس شميط، موقع أطفال الخليج:
WWW.GULFKID.COM

●- أحمد، مروان (٢٠٠٨): ***التفكير الابتكاري التقني وعلاقته بالإدراك المكاني والتخيل والمعرفة التقنية***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

●- أندرسون، جون (٢٠٠٧): ***علم النفس المعرفي وتطبيقاته***، ترجمة محمد صبري سليط ورضا سعيد الجمال، منشورات دار الفكر، عمان، الأردن.

●- بدران، أحمد إسماعيل (٢٠٠٨): ***فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث/ دراسة تجريبية في مدارس الزرقاء الحكومية***، رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة، الأردن.

●- البراك، محمد ناصر (٢٠٠٣): ***أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت***، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

•- برغوت، رحاب (٢٠٠٢): ***برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال***، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

•- البطاينة، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبد الكريم عبيد والخطاطبة، عبد المجيد محمد(٢٠٠٩): ***صعوبات التعلم النظرية والممارسة***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط٣، عمان، الأردن.

•- جاي، بوند ومايلز، تنكر وباربرا، داسون (١٩٨٣): ***الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه***، ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزايم، منشورات عالم الكتب، القاهرة، مصر.

•- جاي، ل، ر (١٩٩٣): ***مهارات البحث التربوي***، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، منشورات دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

•- جدعان، منصور منيف (٢٠٠٧): ***بناء برنامج قائم على النظرية السلوكية المعرفية وقياس أثره في تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعالم بمرحلة الروضة في دولة الكويت***، رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

•- جمل، محمد جهاد (٢٠٠٥): ***العمليات الذهنية ومهارات التفكير***، ط٢، منشورات دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

•- حجازي، سناء محمد مضر (٢٠٠٦): ***سيكولوجية الإبداع وتعريفه وتنميته وقياسه لدى الأطفال***، منشورات دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

•- حداد، عبد الكريم (٢٠٠٦): ***فعالية إستراتيجية قرائية مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن***، بحث منشور في مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٢، العدد الأول، دمشق، سورية.

•- الحديدي، منى والخطيب، جمال (٢٠٠٥): ***استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة***، ط١، منشورات دار الفكر، عمان، الأردن.

•- حسين، ثائر (١٩٩٥): ***أثر برنامج لمهارات الإدراك والتنظيم والإبداع على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة أردنية من طلبة الصف الثامن***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

•- خطاب، ناصر (٢٠٠٤): ***طرق تدريس الاستراتيجيات المعرفية للطلبة ذوي صعوبات التعلم/ مراجعة للأدب السابق***، كلية المعلمين، جدة، السعودية.

•- الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠٠٥): ***مدخل إلى التربية الخاصة***، دار الحنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•- الخطيب، جمال والحديدي، منى (١٩٩٧): ***المدخل إلى التربية الخاصة***، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، طبعة١، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- رحمة، عزيزة (٢٠٠٤): ***فاعلية استخدام تحليل السلاسل الزمنية وتحليل الانحدار في دراسة الذكاء لدى الافراد من عمر سع سنوات حتى ثماني عشرة سنة***، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.
- رمضان، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨): ***أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية***، بحث منشور في مجلة القراءة والمعرفة، العدد٨١، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، مصر.
- الروسان، فاروق والخطيب، جمال والناطور، ميادة (٢٠٠٤): ***صعوبات التعلم***، ط١، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.
- الرويعي، بدرية أحمد (٢٠٠٠):***دور العمليات ما وراء المعرفية في العلاقات بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات الفهم القرائي والعاديات***، جامعة الخليج العربي:

WWW.KWSE.INFO

- الريماوي، محمد عودة وعلاونة، شفيق فلاح والعتوم، عدنان يوسف والسليطي، ناديا سميح (٢٠٠٦): ***علم النفس العام***، منشورات دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزراد، فيصل محمد خير ويحيى، علي محمد (١٩٨٦): ***الإحصاء النفسي والتربوي مبادئ الإحصاء والإحصاء المتقدم***، دار القلم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الزراد، فيصل محمد خير (٢٠٠١): ***التخلف الدراسي وصعوبات التعلم***، منشورات دار النفائس، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الزغول، رافع والزغول، عماد (٢٠٠٣): ***علم النفس المعرفي***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): أ.***سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي***، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨): ***صعوبات التعلم/ الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية***، سلسلة علم النفس المعرفي، العدد٤، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- سالم، سيلفا (٢٠٠٥): ***تشخيص صعوبات القراءة (Dyslexia)***، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول خلال الفترة من (٢٦ إلى ٢٧/٤/٢٠٠٥)، الأردن.
- سالم، محمود والشحات، مجدي وعاشور، أحمد (٢٠٠٦): ***صعوبات التعلم التشخيص والعلاج***، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

●– السرطاوي، زيدان (٢٠٠١): ***مدخل إلى صعوبات التعلم***، أكاديمية التربية الخاصة، ط١،الرياض، المملكة العربية السعودية.

●– السرطاوي، زيدان وسيسالم، كمال سالم (١٩٩٠): ***تشجيع أولياء أمور المعوقين على المشاركة في برامج التربية الخاصة***، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●– سعد، علي (١٩٩٧): ***تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام***، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

●– سعد، مراد علي عيسى (٢٠٠٥): ***الضعف في القراءة وأساليب التعلم (النظرية – البحوث – التدريبات – الاختبارات)***، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

●– السليتي، فراس (٢٠٠٨): ***استراتيجيات التعلم والتعليم/ النظرية والتطبيق***، عالم الكتب الحديث، ط١، إربد، الأردن.

●– السليمان، مها عبدالله (٢٠٠١)(أ): ***أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي***، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●– السليمان، مها عبد الله (٢٠٠٦) (ب): ***أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي***، ورقة عمل مقدمة للمشاركة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●– سيد سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٨): ***سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة/ أساليب التعرف والتشخيص***، الجزء الثاني، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

●– سيد سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٨): ***سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة/ المفهوم والفئات***، الجزء الأول، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.

●– السيد عبد الحميد، سليمان السيد (٢٠٠٣): ***صعوبات التعلم والإدراك البصري/ تشخيص وعلاج /***، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

●– السيد، محمود أحمد (١٩٩٣): ***علم النفس اللغوي***، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.

●– الشافي، حسن (١٩٩٤): ***الطفل والقراءة***، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

●– الشريف، عبد الله بن فهد (٢٠٠٣): ***المشكلات التي يتواجه التربية الخاصة وسبل التغلب عليها مع دراسة صعوبة التعلم عند التلاميذ***، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

●– شلبي، أمينة إبراهيم (٢٠٠١): ***أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية***، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد١١، العدد٢٩، القاهرة، مصر.

•– الصاوي، إسماعيل (٢٠٠٣): ***أثر برنامج تعليمي مقترح على بعض مكونات التفكير الناقد لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات الفهم القرائي***، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية، مصر.

•– الصاوي، إسماعيل (٢٠٠٩): ***صعوبات الفهم القرائي المعرفية***، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

•– صياح، منصور (٢٠٠٦): ***الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين***، رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج، البحرين.

•– عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠٠٩): ***فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية***، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٤٥، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

•– عبد الباسط، لطفي (٢٠٠٠): ***دراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم***، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد١٠، العدد٢٨، مصر.

•– العبد اللطيف، سليمان بن عبد العزيز (٢٠٠٢): ***المُرشد لمعلمي صعوبات التعلم***، ط٢، إعداد وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.

•– العبدالله، محمد فندي (٢٠٠٧): ***أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة***، عالم الكتاب الحديث، الأردن.

•– العبد الله، محمود فندي (٢٠٠٩): ***أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية***، ط١، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

•– عبد المجيد، جميل طارق (٢٠٠٥): ***إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة***، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•– العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤): ***علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•– عجاج، خيري المغازي بدير (١٩٩٨): ***اختبار الفهم القرائي للأطفال***، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

•– العشاوي، هدى (٢٠٠٤) (أ): ***أطفالنا وصعوبات التعلم***، الكتاب الأول، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

•– العشاوي، هدى (٢٠٠٤) (ب): ***أطفالنا وصعوبات اللغة واضطراباتها***، الكتاب السادس، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦): ***فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية***، مجلة كلية التربية، العدد٦٧، جامعة بنها، كلية التربية، مصر.
- العلوان، أحمد فلاح (٢٠٠٩): ***علم النفس التربوي تطوير المتعلمين***، دار الحامد، عمان، الأردن.
- علي، صلاح عميرة (٢٠٠٥): ***صعوبات تعلم القراءة والكتابة /التشخيص والعلاج/***، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- عماد، حسن أديب (٢٠٠٨): ***أثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي***، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.
- الفيل، حلمي محمد حلمي (٢٠٠٨): ***فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب طلبة التربية النوعية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠٥): ***سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم***، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- قطامي، نايفة (٢٠٠١): ***تعليم التفكير للمرحلة الأساسية***، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- القيسي، طالب ناصر وعبد الخالق، أماني (٢٠١٢): ***التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلُّم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية***، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد٢٣، العدد٤، جامعة بغداد، العراق.
- كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٩٣): ***بحوث في علم النفسدراسات ميدانية/ تجريبية***، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- كوافحة، تيسير مفلح (١٩٩٠): ***صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة في علاجها***، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر (٢٠١٠): ***مقدمة في التربية الخاصة***، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- كيرك وكالفنت (١٩٨٤): ***صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية***، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي ١٩٨٨، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مارزانو (١٩٩٧): ***أبعاد التفكير إطار للمناهج والتعليم، محرر في فيصل يونس قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والإبداعي***، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

•- مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٩): ***علم نفس النمو للطفل***، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٥): ***سيكولوجية الموهبة***، دار الرشاد، القاهرة، مصر.

•- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٦): ***بعض المتغيرات المعرفية لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم***، المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم بالرياض، المملكة العربية السعودية.

•- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٨): ***فعالية برنامج للتعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلُّم في الفهم القرائي***، الندوة العلمية تحت عنوان علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية، بتاريخ ١٥- ١٧/٤/ ٢٠٠٨، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

•- محمد علي، محمد النوبي (٢٠١١): ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات***، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•- محمد، فهيم مصطفى(٢٠٠١): ***الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية***، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

•- مرسي، محمد منير وأبو العزايم، إسماعيل (١٩٨٤): ***الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه***، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

•- مسعد، أبو الديار (٢٠١٢): ***الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم***، ط١، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.

•- المصطفى، عبد العزيز (١٩٩٥): ***علم النفس الحركي***، دار الإبداع الثقافي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

•- المكتب الإقليمي لشرق المتوسط (١٩٩٢): ***المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية الأوصاف السلوكية السريرية (الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية والتشخيصية (ICD-10)***، ترجمة أحمد عكاشة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

•- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢): ***صعوبات التعلم***، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•- منصور، علي (٢٠٠٣): ***التعلم ونظرياته***، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سورية.

•- منصور، علي والأحمد، أمل (١٩٩٦): ***سيكولوجيا الإدراك***، منشورات كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

•- المنصور، غسان (٢٠٠٢): ***المنهج العلمي في السلوك الإنساني من منظور علم النفس***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

•- المنيزل، عبد الله وغرايبة، عايش (٢٠٠٥): ***الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية***، ط١، منشورات دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•- نهابة، أحمد صالح (٢٠٠٩): ***أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط***، بحث منشور في مجلة كلية التربية الاساسية، العدد١٤، جامعة بابل، العراق.

•- هارجورف، لندا وبوتيت، جيمس (١٩٨٢): ***التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي، ترجمة عبد العزيز السرطاوي وزيدان السرطاوي ١٩٨٨***، ط١، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

•- هالهان، دانيال وكوفمان، جيمس (٢٠٠٦): ***سيكولوجية الأطفال غير العاديين***، ترجمة عادل عبد الله محمد ٢٠٠٨، دار الفكر، عمان، الأردن.

•- هالهان، دانيال ولويد، جون وكوفمان، جيمس وويس، ماركريت (٢٠٠٥): ***صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها علاجها***، ترجمة عادل عبد الله محمد ٢٠٠٧، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

•- هاني، وليد (٢٠٠٨): ***أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم***، منشورات دار الثقافة، عمان، الأردن.

•- هلال، رانيا محمد (٢٠٠٧): ***فعالية برنامج باستخدام التعليم التبادلي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي***، رسالة دكتوراه في التربية تخصص علم النفس التربوي، رسالة غير منشورة، القاهرة، مصر.

•- هنلي، مارتن ورامزي، روبرتا وألجوزين، روبرت (بدون التاريخ): ***خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم***، ترجمة جابر عبد الحميد جابر٢٠٠١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

•- الوقفي، راضي (٢٠٠٣): ***صعوبات التعلم النظري والتطبيقي***، كلية الأميرة ثروت، عمان، الأردن.

•- يونس، فتحي علي (٢٠٠٠): ***استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية***، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

References

•- American Psychiatric Association. (2000). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fourth Edition – Text Revision (DSM-IV-TR)***. Washington, DC, USA.

•- American Psychiatric Association. (2002). ***Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Fourth Edition- Text Revision (DSM-IV-TR)***, Washington, DC., USA.

•- Anderson, H. (1993). ***Study strategies and adjunct aids*** .In Rand J. S. Bertran C. B. and William F.B (Eds.), Theoretical Issues in Reading Comprehension. USA: Hillsdale, N.J. Erlbaum, Pp.310-342.

•- Anderson, R. (1990). ***Cognitive Psychology and Its Implications***, W.H. Free man and Company, New York, USA.

•- Angelo, C. (2001). ***Personality Differences of First-Year Law Students, Using the Theory of Mental Self-Government.*** University of Tennessee, USA.

•- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). ***Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities*.** Learning Disabilities: A Contemporary Journal. Vol. 5, No. 1, March, pp. 41-57.

•- Baker, L., Boscardin, K., Muthen, O., & Franicis, J. (2006). ***Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories***, University of California, Los Angeles, USA.

•- Bateman, D. & Chard, J. (1995). ***Identifying Student Who Have Learning Disabilities***. The Conference Monograph, Vol 7, U.S. Department of Education, USA.

•- Bernarrdo, B., Zhang, X., & Collueng, M. (2002). ***Thinking Styles andAcademic Achievement.*** Journal of Genetic psychology, Vol. 163, USA.

•- Boscardin, K., Muthen, O., Francis, J., & Baker, L. (2006). ***Early Identification of Reading Disabilities Using Heterogeneous Developmental Trajectories***. University of California, Los Angeles, USA.

•- Carlson, S., Seipel, B., & McMaster, K. (2011). ***Using a New Reading Comprehension Assessment to Measure Discourse Representations and Identify Types of Comprehenders*.** Society for Research on Educational Effectiveness.

•- Catts, G., Hogan, T., & Fey, M. (2003). ***Subgrouping Poor Readers on the Basis of Individual Differences in Reading-related Abilities***, Journal of Learning disabilities, Vol. 36, No. 2, pp. 151-164, UK.

•- Coplin, W., & Morgan, B. (1998). ***Learning a Multidimensional Perspective***. Journal of Learning Disabilities,Vol.21, No.10, USA.

•- Cubukcu, F. (2008). ***Enhancing Vocabulary Development and Reading Comprehension Through Metacognitive Strategies.*** Issues in educational research. Vol.18, (1), pp. 1-11.

•- Cutting, E., Materek, A., Cole, S., Levine, M., & Mahone, M. (2009). ***Effects of Fluency, Oral Language, and Executive Function on Reading Comprehension Performance.***The International Dyslexia Association.Vol 59, 25 April, PP. 34–54.

•- Dahlin, E. (2011). ***Effects of Working Memory Training on Reading in Children with Special Needs.***Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal. Vol. 24, No. 4, April, pp. 479-491, USA.

•- Darch, C., & Simpson, G. (1990). ***Effectiveness of Visual Imagery versus Rule-Based Strategies in Teaching Spelling to Learning Disabled Students***. Research in Rural education, 7(1), pp61-70.

•- Gildroy, P., & Deshler, D. (2005). ***Reading Development and Suggestions for Teaching Reading to Students with Learning Disabilities***. Insights on Learning Disabilities 2(2), pp1-10.

•- Gough, B., & Tunmer, E. (2007). ***Decoding, Reading, and Reading Disability***. Remedial and Special Education, 7(1).

•- Gray, E. (2008). ***Understanding Dyslexia and its instructional implications:*** A case to support intense intervention, literacy research and instruction, 47: pp116-123.

•- Güngör, A., & Açıkgöz, K. (2005). ***Effects of Cooperative Learning and Traditional Methods on Reading Comprehension and ItsRelationship with Gender*.** Educational Administration: Theory & Practice. Summer. Issue 43, pp. 354-378.

•- Hallahan, P., & Kauffman, M. (2003). ***Exceptional Learners: Introduction to Special Education***. 9th ed, New York, Allyn & Bacon, USA.

•- Hallahan, P. (1999). ***Introduction to Learning Disabilities***, Englewood Cliff, Prentice Hall, Inc, USA.

•- Hallhan, P., & Mock, R. (2003). ***A Brief History of the Field of Learning Disabilities.***, Guildford Press, New York, USA.

•- Husni, H., & Jamaludin, Z. (2009). ***Enabling Immediate Intervention to Support Reading in Bahasa, Melayu***. China Education Review, Vol. 6, No. 6, pp. 69-70.

•- Joshi, M. (2003). ***Misconceptions about the Assessment and Diagnosis of Reading Disability*.** Reading psychology, 24: pp. 247-266.

•- Kaval, A., & Nye, C. (1996). ***Paramerers of Learning Disabilities in Achievement, Linguist, Neruropsychological and Social, Behavioral Domairs***. The J. Spec. educ. Vol. 19, No. 4, pp. 343.

•- Kim, Y., & Phillips, B. (2014). ***Cognitive Correlates of Listening Comprehension.*** Reading Research Quarterly. Vol 49, No 3, Jul-Sep, pp269-281.

•- Latimer, A., & Stevens, E. (1997). ***Some Remarks on Wholes, Parts and Their Perception***, Psycoloquy, Vol. 8, No.13.

•- Leopold, C., Sumfleth, E., & Leutner, D. (2013). ***Learning with Summaries: Effects of Representation Mode and Type of Learning Activity on Comprehension and Transfer.*** Learning and Instruction. Vol 27, Oct, pp. 40-49.

•- Lerner, J. (1993). ***Learning Disabilities, Theories Diagnosis, and Teaching Strategies***, Houghton Mifflin company, Toronto, Boston, USA.

•- Lerner, J. (2003). ***Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies***. (Ninth Edition), Mifflin Company, New York, USA.

•- Lovett, W., Steinbach, A., & Frijters, C. (2000). ***Remediating the core deficits of developmental reading disability: Adouble- deficit hypothesis***, Journal of Learning Disabilities, Vol33, pp334-358, USA.

•- Lyon, R. (1995). ***Research Initiatives in Learning Disabilities Contributions from Scientists Supported by the National Institute of Child Health and Human Development,*** Journal of child neurology, 10 (suppl. 1), pp. 5120-5126.

•- Lyon, R. (1996)**.** ***Learning Disabilities***. The Future of Children Special Education for Students with Disabilities, Vol.6, No.1, The National Institute of Child Health and Human Developmental at the National Institutes of Health, Bethesda, MD, USA.

•- Mandrel, G. (1985). ***Cognitive Psychology: An Essay in Cognitive Science***, Hillsdale. N J, Erlbaum, USA.

•- Mclean, F., & Hitch, J. (1999). ***Working Memory Impairments in Children with Specific Arithmetic Learning Difficulties***, Journal of Experimental child Psychology, Vol.74, Academic press: Lancaster University, Lancaster, United Kingdom.

•- Medin, L., & Ross, H. (1997). ***Cognitive Psychology***. 2nd ed, Harcourt Brace & Co, New York, USA.

•- Miller, P., & Kupfermann, A. (2009). ***The Role of Visual and Phonological Representations in the Processing of Written Words by Readers with Diagnosed Dyslexia***, evidence from a working memory task, Ann. of Dyslexia 59: 12-33.

•- Nation, K., & Angell, P. (2006). ***Learning to Read and Learning to Comprehend.***, London Review of Education. Vol. 4, No. 1, March, pp77–87.

•- Nelson, M., & Manset, G. (2006). ***The Impact of Explicit, Self- regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on The Reading-specific Self-efficacy, Attributions, and Affect of Students with Reading Disabilities.*** Learning Disability Quarterly. Volume 29, Summer, pp. 213-230.

•- Sacks, S., & Silberman, R. (2008). ***Educating Students Who Have Visual Impairments with Other Disabilities***, Paul H. Brookes publishing. 4Th ed, USA.

•- Scheffel, L. (1996). ***Learning Disorders Child and Adolescent Psychiatry***. USA: New York, Mosby,USA.

•- Silver, L. (1992). ***A Guide for Parents of Children with Learning Disabilities*** , The Miunder Stool Child,2nd Ed, Pennsylvania ,USA.

•- Shiraz, P., & Larsari, E. (2014). ***The Effect of Project-Based Activities on Intermediate EFL Students' Reading Comprehension Ability***, Journal of Effective Teaching. Vol. 14, No. 3, pp.38-54.

•- Snellings, P., Van, A., de Jong, F., & Blok, H. (2009). ***Enhancing the Reading Fluency and Comprehension of Children with Reading Disabilities in an Orthographically Transparent Language*****.** Journal of Learning Disabilities. Vol. 42, No. 4, pp. 291-305.

•- Snow, C., Burnus, M., & Griffin, P. (1998). ***Preventing Reading Difficulties in Young Children***, National Academies Press, Washington, USA.

•- Solan, A., Shelley, J., Ficarra, A., Silverman, M., & Larson, S. (2003). ***Effect of Attention Therapy on Reading Comprehension***, Journal of Learning Disabilities, Volume 36, Number 6, November/ December, pp. 556–563.

•- Solso, L. (1995). ***Cognitive Psychology***, Allyn & Bacon, New York, USA.

•- Stievenart, M., Roskam, I., Meunier, C., & Van de Moortele, G. (2011). ***The Reciprocal Relation between Children's Attachment Representations and Their Cognitive Ability***, International Journal of Behavioral Development, Vol. 35, No. 1, Jan., pp. 58-66.

•- Swanson, L., Coony, B., & Brock, S. (1993). ***The Influence of Working Memory and Classification ability on Children World Problem Solution***, journal of experimental children Psychology, Vol 55. pp. 374- 395.

•- Swanson, L., Sâez, L., & Gerber, M. (2004). ***Dophonological and Executive Processes in English Learners At-risk for Reading Disabilities in Grade 1 Predict Performance in Grade 2***. Learning Disabilities Research and Practice, V. 19, No. 4.

•- Tomic, W., & Kingma, J. (1996). ***Three Theoies of Conitive Reprsenttation and Their Evaluation Stanards of Training Effects***, Open Univ, Netherlands: Heerlen.

•- Vygotsky, S. (1978). ***Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes***, Harvard University Press. USA.

•- Wiersma, W. (2004). ***Research in Education: An Introduction.*** University of Toledo, sixth edition.

•- Wise, J., Sevcik, R., Morris, R., Lovett, M., & Wolf, M. (2007).***The Relationship among Receptive and Expressive Vocabulary, Listening Comprehension, Pre-reading Skills, Word Identification Skills, and Reading Comprehension by Children with Reading Disabilities***. Journal of Speech, Language and hearing research, Vol 50, American Speech- Language- Hearing Association, pp1093-1109, USA.

•- Wiseheart, R., Altmann, L., Park, H., & Lombardino, L. (2009). ***Sentence Comprehension in Young Adults with Developmental Dyslexia***. Ann of Dyslexia, Vol 59, pp: 151-167, USA.

•- Wong, B. (1991). ***Learning about Learning Disabilities***. San Digo, Harcourt Brace, Jovanovich, USA.

ملخّص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي، والتعرّف على فاعلية البرنامج التدريبي (هدف الدراسة الحالية) بمقارنة متوسطات رتب المجموعة التجريبية مع متوسطات رتب المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج وبعده مباشرة، والتحقق من استمرار أثر البرنامج بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق في مجالي (التمثيل المعرفي ومكوناته – الفهم القرائي ومكوناته).

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

١- اختبار الذَّكاء المصفوفات المُتتابعة (لرافن) المقنن والمعير على البيئة السورية من قبل الباحثة (رحمة ٢٠٠٤).

٢- اختبار الفهم القرائي للأطفال (لعجاج ١٩٩٨) النموذج (أ) بعد التحقق من صدقه وثباته على بيئة مدينة دمشق.

٣- مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة) بعد التحقق من صدقه وثباته على بيئة مدينة دمشق.

٤- البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي (إعداد الباحثة).

وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦) تلميذاً وتلميذة من الفئة العمرية بين (٩ إلى ٩.١١) سنة التي تقابل الصف الرابع من التعليم الأساسي، موزعة بالتساوي (٨ للعينة التجريبية، ٨ للعينة الضابطة) ممن يعانون مستويات متعددة من صعوبات الفهم القرائي، وتم تشخيص أفراد كلا المجموعتين وفق الأسس والمعايير الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة (DSM-IV-TR 2000)، اختيروا من مدرستين للتعليم الأساسي في محافظة مدينة دمشق.

وبينت نتائج الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية التي تُظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، البعدية التتبّعية) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي، وجود تحسّن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أداء أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لكل مجال فرعي (الاحتفاظ، المعنى، الربط والاشتقاق، التوليف، المرونة العقلية المعرفية) وللدرجة الكلية.

كما بينت نتائج الدراسة من خلال المعالجات الإحصائية التي تُظهر نتائج المقارنات (القبلية، البعدية المباشرة، البعدية التتبّعية) لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي، وجود تحسّن وثبات في أداء المجموعة التجريبية بالمقارنة بين أداء أفرادها من جهة، ومع أداء

أفراد المجموعة الضابطة من جهة أخرى في مهارات الفهم القرائي لكل مجال فرعي (إدراك معنى الكلمة، إدراك معنى الجملة، إدراك معنى الفقرة، إدراك معنى النص، إدراك العلاقات اللغوية، إدراك المتعلقات اللغوية) وللدرجة الكلية.

وتم تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء الواقع الميداني الذي أحاط بجميع ظروف ومراحل تطبيق البرنامج التدريبي، كما تمت مقارنة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة الشبيهة في بعض جوانبها بالدراسة الحالية، كما تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات من صميم نتائج الدراسة الحالية، كما تم اقتراح مجموعة من البحوث التطبيقية (الوصفية وشبه التجريبية) التي يمكن أن تغني بنتائجها المتوقعة نتائج الدراسة الحالية.

ملاحق الدراسة

الملحق (١)

موافقة مديرية تربية دمشق على التطبيق الميداني للدراسة الحالية

الملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية

أسماء السادة المحكمين واختصاصاتهم العلمية		
اسم المحكم	الاختصاص	الصفة
د. آذار عبد اللطيف	تربية خاصة	مدرّس
د. بسماء آدم	علم نفس عام	مدرّسة
د. سناء مسعود	علم نفس النمو	مدرّسة
د. مروان الأحمد	علم نفس معرفي	مدرّس
د. رولا الحافظ	علم نفس النمو	مدرّسة
د. غسان خلف	علم اجتماع تربوي	مدرس

الملحق (٣)

اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven النسخة المعدلة SPM PLUS تعريب وتقنين عزيزة رحمة (2004).

مقياس المصفوفات المتتابعة المعيارية

RAVEN,S

PROGRESSIVE MATRICES

SPM Plus SETS A - E

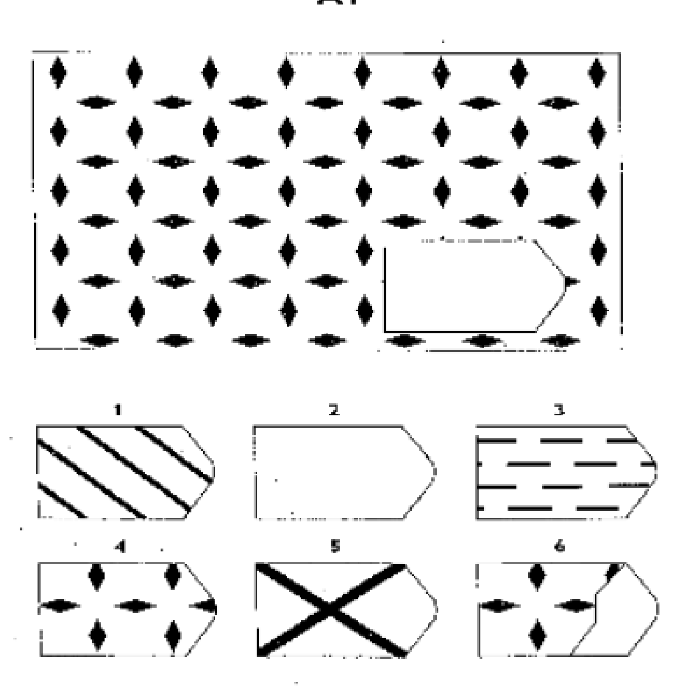
Parallel and New Items developed by

Irene Styles and Michael Raven

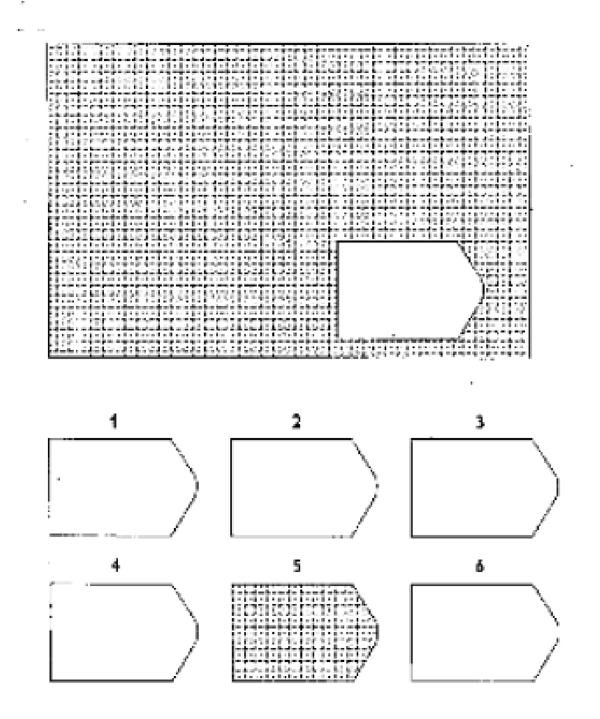
From the originals prepared by

J C Raven

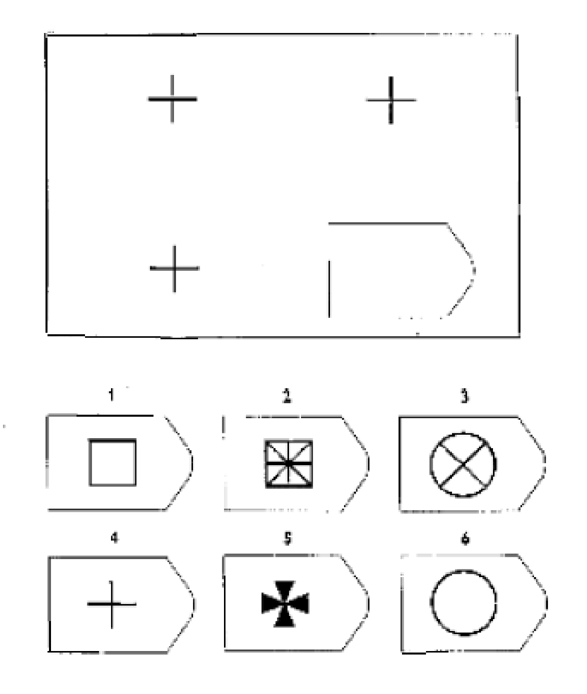




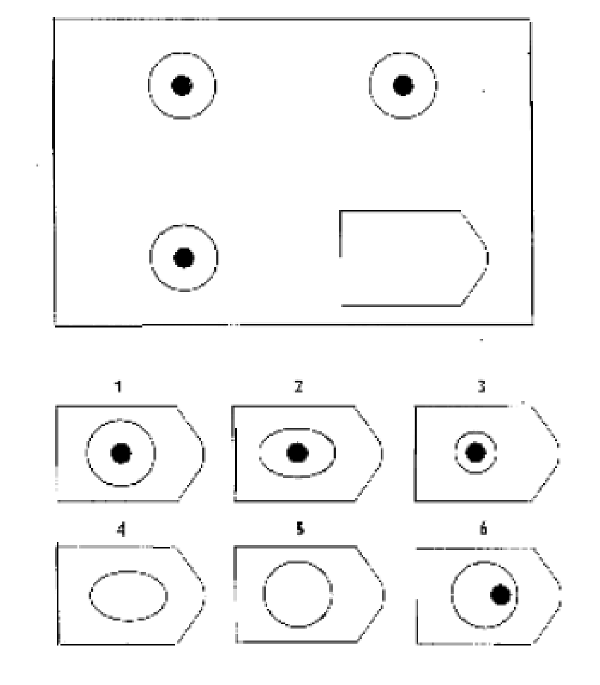
A2



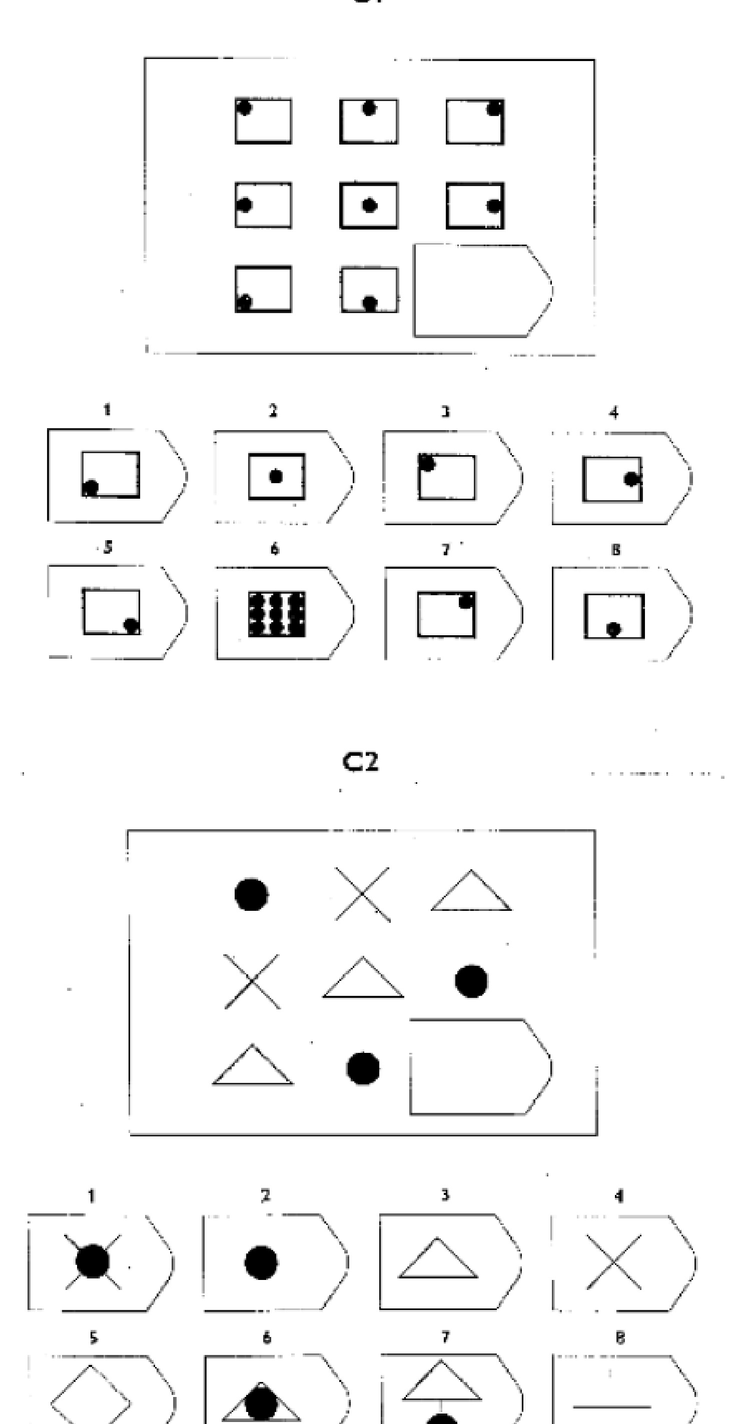
B1



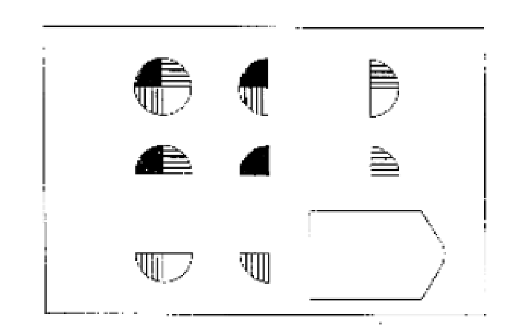
B2

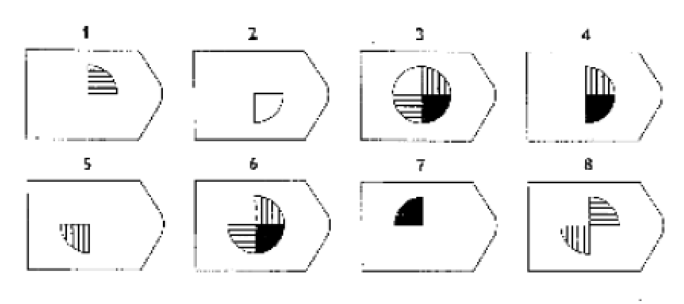


C1

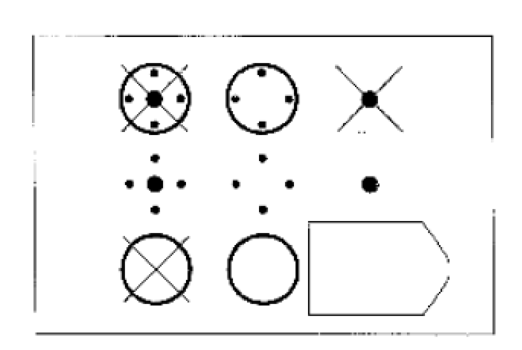


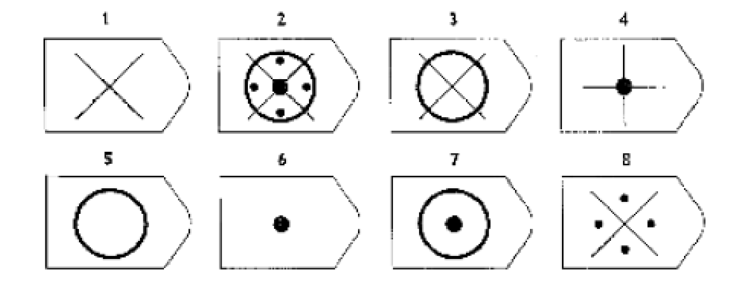
D1



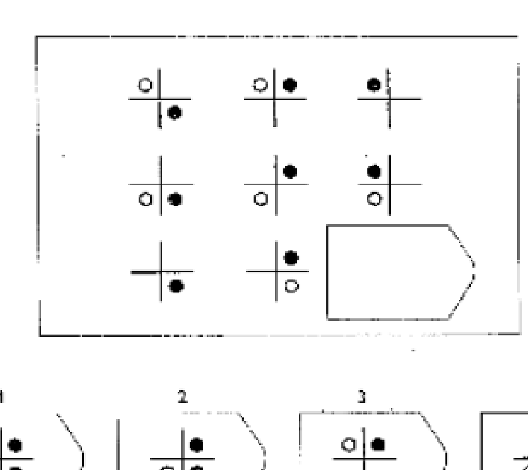


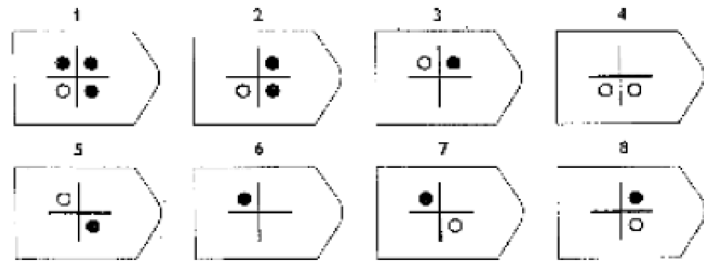
D2



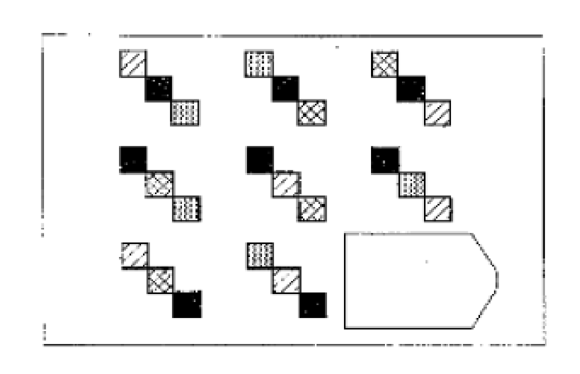


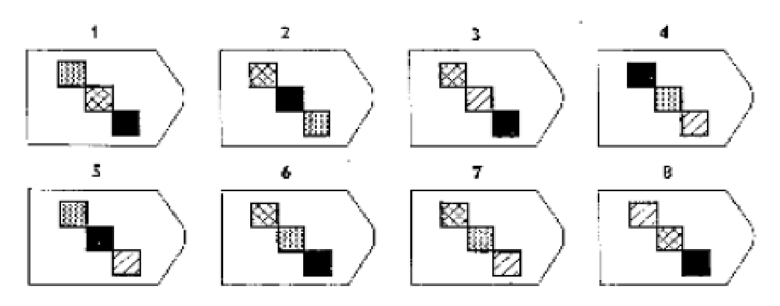
E1





E2





الملحق (٤)
اختبار الفهم القرائي للأطفال النموذج (أ)
إعداد (عجاج ١٩٩٨)

تعليمات أولية للاختبار

هذا الاختبار وضع من أجلك للتعرف على مستوى فهمك لما تقوم بقراءته، والمطلوب منك عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة ما يلي:

١- أن تقرأ تعليمات كل جزء من الاختبار قراءة جيدة.

٢- لا تبدأ الإجابة إلا بعد فهم الأمثلة التوضيحية المحلولة فهماً جيداً.

٣- بعد الاستعانة بالأمثلة المحلولة حاول أن تجيب على أكبر عدد ممكن من أسئلة الاختبار.

٤- يفضل ألا تترك أي سؤال بدون إجابة.

٥- يفضل أن تلتزم بالزمن المحدد لكل تدريب والزمن المحدد للاختبار بكامله.

٦- اتبع كافة التعليمات التي تعطى لك من المعلم أو من يطبق عليك الاختبار حتى تتمكن من وضع الإجابة السليمة في مكانها المناسب في ورقة الإجابة.

٧- لاحظ أن ورقة الإجابة مسلسلة حسب ترتيب ورقة الأسئلة و على ذلك يفضل مراعاة الترتيب أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.

ولكم خالص شكري وتقديري لكم

أولا- فهم معنى الكلمة:

التدريب الأول (تعيين الكلمات المتشابهة)

الزمن:

أمامك في أول كل سطر على اليمين "كلمة" وأمامها "أربع كلمات" تحت الحروف (أ ، ب ، ج ، د) اختر الكلمة التي تماثل في معناها الكلمة الأولى أو تكون قريبة من معناها.

مثال توضيحي:

	أ	ب	ج	د
مصباح	**قلم**	**قميص**	**فانوس**	**مرآة**

الحل الصحيح هو : (ج)

م	الكلمة الأساسية	(أ)	(ب)	(ج)	(د)
١	منزل	حديقة	مدرسة	بيت	مستشفى
٢	حصان	جاموسة	خروف	خيل	قرش
٣	كرسي	مائدة	شباك	مقعد	مكتب
٤	ضخم	مستدير	بطيء	كبير	سريع
٥	غلط	صحيح	خطأ	جميل	جديد
٦	حكاية	رحلة	نزهة	قصة	مجلة
٧	ينمو	يجري	يشرب	يكبر	يرقص
٨	سيدة	ولد	امرأة	زهرة	نحلة
٩	رحلة	نزهة	أكلة	عائلة	شجرة
١٠	سهلة	يسيرة	صعبة	جميلة	نادرة
١١	غرفة	جبل	شمعة	حذاء	حجرة
١٢	وردة	عصا	شجرة	زهرة	برتقالة
١٣	لطيف	كبير	أحمر	ظريف	ثقيل
١٤	ساعة	دفتر	منبهة	نقود	نخلة

التدريب الثاني (تعيين الكلمات المتضادة)

عين الكلمة التي تعاكس أو تضاد في معناها الكلمة المذكورة أول كل سطر

مثال توضيحي:

ذكي (طويل – مجتهد – رخيص – غبي)

الحل الصحيح هو: (غبي)

م	الكلمة الأساسية	(أ)	(ب)	(ج)	(د)
١	قصير	طويل	سمين	نظيف	قوي
٢	بطيء	لطيف	ثقيل	مؤدب	سريع
٣	ضعيف	قوي	مجتهد	مكسور	بليد
٤	فقير	سريع	طويل	قوي	غني
٥	صعب	بليد	قريب	جديد	سهل
٦	قذر	نظيف	حزين	رخيص	صغير
٧	ضيق	مرتفع	فارغ	واسع	حلو
٨	مجنون	عاقل	بارد	مريض	قديم
٩	أبيض	أحمر	أخضر	أصفر	أسود
١٠	يأتي	يذهب	يأكل	يلعب	يبكي
١١	يهدم	يسافر	يكتب	يقرأ	يبني
١٢	أعطى	نام	جلس	أخذ	وجد
١٣	ضار	جميل	نافع	مسكين	واقف
١٤	غالي	مشغول	ضاحك	رخيص	فاهم

التدريب الثالث (تعيين الكلمات الغريبة)

في كل سطر من السطور التالية أربع كلمات يوجد بينها كلمة غريبة، ما هي هذه الكلمة؟.

هل هي (أ ، ب ، ج ، د)؟.

مثال توضيحي:

أ	ب	ج	د
حديد	**نحاس**	**خشب**	**فضة**

الحل الصحيح هو: (ج)

م	الكلمة الأساسية	(أ)	(ب)	(ج)	(د)
١	ولد	رجل	قط	طفل	ولد
٢	وردة	زهرة	قلم	شجرة	وردة
٣	طبيب	سيارة	مهندس	مدرس	طبيب
٤	بلح	برتقال	تفاح	ورق	بلح
٥	أذن	عين	يد	منزل	أذن
٦	رغيف	حذاء	حزام	قميص	رغيف
٧	لبن	ماء	خيار	عمل	لبن
٨	خباز	بقال	فلاح	كتاب	خباز
٩	الأول	النائم	الرابع	الثاني	الأول
١٠	حلو	مر	قصر	حامض	حلو
١١	تراب	طين	رمل	ذهب	تراب
١٢	دجاجة	عصفور	ديك	كلب	دجاجة
١٣	يتكلم	يغني	يلعب	يصرخ	يتكلم
١٤	طائرة	مدفع	صاروخ	دجاجة	طائرة

التدريب الرابع (تصنيف الكلمات)

اقرأ الكلمات التالية (٢٠ كلمة) والتي تتصل بكل من (الملابس – المدارس – الطعام)، ثم كتب أمام كل كلمة من الكلمات ما يناسبها.

١	قميص	٦	حذاء	١١	برتقال	١٦	خبز
٢	جبن	٧	لبن	١٢	كتب	١٧	حزام
٣	سبورة	٨	مدير	١٣	لحم	١٨	فراش
٤	طباشير	٩	طاقية	١٤	معلم	١٩	جلباب
٥	بيض	١٠	تلاميذ	١٥	بدلة	٢٠	خضار

ثانياً– فهم معنى الجملة:

التدريب الأول (التوفيق بين الكلمات لتكوين جملة)

خذ كلمة من العمود (أ) وابحث عما يناسبها من العمود (ب)، وصل بينها بخط أو اكتب رقم الكلمة من العمود (أ) + رقم الكلمة من العمود (ب).

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية	
(أ)	(ب)	(أ)	(ب)
١– علف	١– سمين	١– الحديد	١– مفترس
٢– الديك	٢– طويل	٢– الأسد	٢– مجتهد
٣– المنزل	٣– لطيف	٣– الملح	٣– مسكين
٤– الطفل	٤– مرتفع	٤– الفقير	٤– رخيص
٥– الرجل	٥– أخضر	٥– التلميذ	٥– ثقيل
٦– الدرس	٦– حلو	٦– الذهب	٦– زرقاء
٧– السكر	٧– سهل	٧– السماء	٧– لامع

التدريب الثاني (تكملة الجملة)

أكمل الجمل التالية: مستعيناً بالكلمات المعطاة أو بكلمات من عندك.

(الطبيب – المؤدب – الجندي – الخبز – الكسلان – الشمس)

مثال توضيحي: .... مصنوع من الدقيق. الإجابة (الخبز)

المجموعة الأولى:

١– .... تظهر في النهار.

٢– .... يحبه الناس.

٣– .... لا ينجح في عمله.

٤– .... يدافع عن الوطن.

٥– .... يعالج المريض.

المجموعة الثانية:

أكمل الجمل التالية بكلمات مناسبة من عندك:

١- تشرق الشمس ....

٢- الفأر يقرض ....

٣- في الصيف يشتد ....

٤- في الحديقة أزهار ....

٥- وطننا هو ....

التدريب الثالث (استبدال الجملة بكلمة تؤدي معناها)

التعليمات: اكتب الكلمة التي تعطي نفس معنى الجملة أمام رقم الجملة في ورقة الإجابة.

مثال محلول: الشيء الذي نعيش فيه .... الحل هو (المنزل).

الكلمات: (القط – الوعاء – الجيش – الأزهار – العين – المدرسة – الكتاب – البرتقال – المنزل – الساعة – الأسد).

١- الشيء الذي نتعلم فيه ....

٢- الشيء الذي نرى به ....

٣- الشيء الذي يدافع عن الوطن ....

٤- الشيء الذي يدل على اسم حيوان أليف ....

٥- الشيء الذي نزين به المائدة ....

٦- الشيء الذي نطهو الطعام فيه.................................

٧- الشيء الذي نقرأ فيه ....

٨- الشيء الذي يدل على اسم حيوان مفترس ....

٩- الشيء الذي يدل على اسم فاكهة ....

١٠- الشيء الذي نعرف به الوقت ....

التدريب الرابع (ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة)

التعليمات: رتب الجمل الخمس التالية في المكان المخصص في ورقة الإجابة:

١- الصيف – في – يذهب – فصل – الناس – الشواطئ – إلى.

٢- المدرسة – ويعود – التلميذ – يذهب – صباحاً – إلى – الظهر – بعد.

٣- هو – يلتفت – الذي – المجتهد – إلى – أثناء – في – المدرس – الدرس.

٤- فلسطين – أهلها – إن – ستعود – إلى – الله – إن – شاء.

٥- الصهيونية – لن – العرب – بال – لهم – إلا – يهدأ – طردوا – إذا – أرض – من – العرب – إن.

ثالثاً– فهم معنى الفقرة:

التدريب الأول

التعليمات: اقرأ القطعة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها عن طريق اختيار رمز الإجابة الصحيحة ووضعه في المكان المخصص في ورقة الإجابة:

(خرج الفأر من الجحر ليبحث عن الطعام فنظر إلى اليمين وإلى اليسار ثم مشى على مهل وبعد قليل، رأى قطة كبيرة تنظر إليه فجرى بسرعة ودخل الجحر ليخبر أولاده).

الأسئلة:	(أ)	(ب)	(ج)
١– أحسن عنوان للقطعة	(القطة الكبيرة –	خبر مزعج –	الفئران الصغيرة).
٢– الذي خرج للبحث عن الطعام	(الفأر –	القطة –	الكلب).
٣– الذي دخل مسرعاً إلى مكانه	(الثعلب –	الفأر –	القطة).
٤– دخل الفأر إلى جحره	(ليخبر أولاده –	ليأكل الطعام –	لأنه جنان).
٥– الفأر خاف من	(الحصان –	الكلب –	القطة).

التدريب الثاني

اقرأ القطعة التالية ثم أجب عما يليها من أسئلة:

(رأى الفأر قطاً أمامه، فخاف منه وجرى ليهرب، فجرى القط خلفه حتى أمسكه، فقال الفأر: لمَ تقتلني وأنا حيوان ضعيف ولم أفعل لك شيئاً يغضبك؟، فقال القط: رأيتك تقرض الملابس وتفسد الطعام وتؤذي الناس في منازلهم ولابد من قتلك ثم قتله و أكله).

الأسئلة:

١– ماذا فعل الفأر حين رأى القط؟.

٢– لماذا جرى الفأر؟.

٣– ماذا فعل القط حين جرى الفأر؟.

٤– ماذا فعل القط بالفأر؟.

٥– ماذا قال الفأر للقط؟.

التدريب الثالث

رتب الجمل الآتية لتكون فقرة مفيدة:

(أو رتب الأرقام):

١– فعطف عليه وقرب منه موقداً به نار.

٢– في يوم من أيام الشتاء البارد.

٣– فلما أحس الثعبان بالحرارة تحرك ليعض (يلدغ محمد).

٤– رأى محمد ثعباناً يتلوى من شدة البرد.

٥– وكان أخوه علي بالقرب منه فأسرع إليه و أنقذه و قتل الثعبان.

إدراك العلاقات اللغوية

اقرأ العبارات التالية ثم حدد نوع العلاقة في المكان المحدد في ورقة الإجابة، فإذا كانت العلاقة من نوع (تشابه) ضع حرف " ش " وإذا كانت العلاقة من نوع (تخالف) ضع حرف " خ "

مثال توضيحي:

إن العلاقة بين السريع والبطيء ...... العلاقة بين السليم والمريض.

الحل الصحيح: "ش"

١- إن العلاقة بين الحزام والبنطلون ...... العلاقة بين الرباط والحذاء.

٢- إن العلاقة بين العم والأب .... العلاقة بين الجد والصديق.

٣- إن العلاقة بين المتواضع والمتكبر .... العلاقة بين اللبن والأبيض.

٤- إن العلاقة بين سلوى وهدى .... العلاقة بين حنان ومحمد.

٥- إن العلاقة بين يربح ويكسب ...... العلاقة بين الذكي والغبي.

٦- إن العلاقة بين القطار وسكة الحديد .... العلاقة بين السيارة والطريق.

٧- إن العلاقة بين الصديق والعدو .... العلاقة بين الشجاع والجبان.

٨- إن العلاقة بين الجميل والقبيح .... العلاقة بين الشفاء والمعافاة.

٩- إن العلاقة بين يسبح ويعوم .... العلاقة بين يبتكر ويخترع.

١٠- إن العلاقة بين السماء والأرض .... العلاقة بين النجاح والتفوق.

إدراك المتعلقات اللغوية

اقرأ الجمل التالية ثم أكمل الجملة بالكلمة المناسبة أو ضع الحرف الموجود أمام الكلمة في المكان المحدد في ورقة الإجابة:

مثال توضيحي: إن كلمة جناح بالنسبة للطائر مثل كلمة زعانف بالنسبة لـ ....

(أ) الإنسان (ب) السمك (ج) الخروف (د) الماعز (هـ) الفأر

١- إن كلمة سهل بالنسبة لصعب مثل كلمة سعيد بالنسبة لكلمة ....

(أ) سريع (ب) بطيء (ج) حزين (د) بلح (هـ) شجاع

٢- إن كلمة خضار بالنسبة للبطاطا مثل كلمة زهور بالنسبة لـ ....

(أ) الجذر (ب) التفاح (ج) الكمثرى (د) الموز (هـ) الورد

٣- إن كلمة عاقل بالنسبة للمجنون مثل كلمة جديد بالنسبة لـ ....

(أ) مكروه (ب) ضار (ج) قديم (د) مشغول (هـ) يبني

٤- إن الأذن بالنسبة للإنسان مثل الآريال بالنسبة لـ ....

(أ) التلفون (ب) التلفزيون (ج) المبنى (د) السيارة (هـ) الساعة

٥- إن القشور بالنسبة للأسماك مثل الشعر بالنسبة لـ ....

(أ) القطة (ب) الغنم (ج) الفأر (د) الثعبان (هـ) الكتكوت

٦- إن الريشة بالنسبة للفنان مثل القلم بالنسبة لـ ....

(أ) المؤلف (ب) الفرشاة (ج) الطفل (د) الدكان (هـ) الكتب

٧- إن الطويل بالنسبة للقصير مثل الأبيض بالنسبة لـ ....

(أ) المرتفع (ب) العكر (ج) المكسور (د) الأسود (هـ) الأخضر

٨- إن المصباح بالنسبة للضياء مثل العين بالنسبة لـ ....

(أ) الوجه (ب) البصر (ج) الأرض (د) الأنف (هـ) الماء

٩- إن اللبن بالنسبة للأبيض مثل الفحم بالنسبة لـ ....

(أ) الخشب (ب) الدخان (ج) الأسود (د) النار (هـ) الأبيض

١٠- إن القدم بالنسبة للركبة مثل اليد بالنسبة لـ ....

(أ) الأصبع (ب) الذراع (ج) الكتف (د) الفم (هـ) الرأس

الملحق (٥)

مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات (إعداد الباحثة)

تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص

يقول الفاحص للمفحوص: أعزائي التلاميذ...

فيما يلي عدد من النصوص القرائية المُشوقة، وعليك قراءة كل نص من هذه النصوص بعناية، ثم الإجابة على مجموعة الأسئلة التي ترد عقب كل نص، والتقيد بالتعليمات التالية:

١- قراءة كل نص بعناية، والتمعن بأفكاره الرئيسية بدقة، كما يمكنك قراءة النص أكثر من مرة (إذا رغبت في ذلك).

٢- عقب الانتهاء من قراءة النص، انتقل إلى قراءة الأسئلة المدونة في أسفل ذلك النص، وحاول التمعن بدقة في محتوى كل سؤال، والتفكير جيداً قبل الإجابة، كما يمكنك قراءة السؤال أكثر من مرة قبل الإجابة (إذا رغبت في ذلك).

٣- إن الإجابة عن أي سؤال تتطلب منك إما اختيار بديل واحد فقط من بين مجموعة البدائل الموجودة في أسفله، وذلك بوضع علامة (✓) على الإجابة التي تشعر أنها هي الإجابة الصحيحة، أو كتابة الجواب الصحيح في المكان المخصص له.

٤- اعتمد على نفسك في الإجابة عن تلك الأسئلة، وإذا أردت أن تغير إحدى الإجابات فما عليك إلا أن تمحو الإجابة السابقة، وتكتب الإجابة الجديدة التي اخترتها.

٥- يمكنك الانتقال إلى السؤال اللاحق إذا شعرت بصعوبة في الإجابة عن السؤال السابق له، ثم عُد إلى ذلك السؤال مجدداً، وعموماً لا تترك أي سؤال دون إجابة.

٦- إنَّ الإجابات التي ستختارها لن يطلع عليها سوى الباحثة التي تقوم بإجراء هذه الفحص، كما أن هذا المقياس لا يتضمن تصنيفك إلى (ناجح أو راسب).

وشكراً جزيلاً على تعاونكم واهتمامكم

تعليمات التطبيق الموجهة للفاحص

يتميز (مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات) بسهولة تطبيقه على تلامذة الصف الرابع للتعليم الأساسي، كما يتميز بوضوح إجراءات استخراج الدرجات الخام وتحويلها إلى درجات معيارية تبين التقدير الوصفي للأداء، كما يتمتع المقياس بمعايير جيدة للصدق والثبات، وتدابير علمية محكمة للتعيير، لذلك يتوجب على الفاحصين الذين يقومون بإدارة التطبيق قراءة التعليمات التالية بدقة قبل الشروع به والتي تتمثل بالآتي:

١- على الفاحص الذي يقوم بتطبيق المقياس أن تكون لديه خبرات واسعة في مجال القياس والتقييم النفسي والتربوي، أو علم النفس، أو التربية، أو التربية الخاصة بالمعوقين، أو علم نفس المعوقين، أو يحمل مؤهل علمي من مستوى معهد متوسط في الخدمات النفسية والتربوية والاجتماعية..إلخ على أقل تقدير، ويكون على درجة من الوعي والثقافة لكي يستوعب الهدف العام للمقياس.

٢- لابد للفاحص من قراءة كل مقياس فرعي بدقة، واستطلاع النصوص والفقرات القرائية، وما يعقبها من أسئلة، وطريقة الإجابة عليها، وفهم تعليمات التطبيق الموجهة للمفحوص، والتدرب على طريقة جمع الدرجات الخام وتحويلها إلى تقدير وصفي للأداء، وللدرجة الكلية، إذ يتكون المقياس من خمسة مجالات فرعية، يتخللها (٢٥) سؤالاً موزعة بالتساوي كما يلي:

أ- البعد الأول (الاحتفاظ): يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥).

ب- البعد الثاني (المعنى): يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠).

ج- البعد الثالث (الربط والاشتقاق): يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥).

د- البعد الرابع (التوليف): يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠).

هـ- البعد الخامس (المرونة العقلية المعرفية): يتكون من نص للقراءة يعقبه (٥) أسئلة ذوات الأرقام (٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥).

٣- على الفاحص تطبيق المقاييس الفرعية بالترتيب الذي جاءت فيه ضمن دليل المقياس، كما يجب عليه أن يشرح تعليمات التطبيق الخاصة بكل مقياس فرعي للمفحوص، إما باللهجة المحلية، أو باستخدام فصيح اللغة العربية، وذلك لتعزيز فهم المفحوص لما هو مطلوب منه في المهمة الاختبارية.

٤- يوقف تطبيق أي مقياس فرعي بعد فشل المفحوص من الإجابة الصحيحة على (٣) أسئلة من أصل (٥) أسئلة.

٥- على الفاحص تهيئة البيئة الفيزيائية المحيطة بالمفحوص أثناء تطبيق المقاييس الفرعية عليه، بعزل جميع مشتتات الانتباه (ضوضاء، حرارة زائدة، برودة زائدة..إلخ) التي يمكن أن تؤثر على حواس المفحوص، كي لا تنعكس سلباً على نتائج تطبيق المقاييس الفرعية.

٦- يجلس المفحوص ويقابله الفاحص (وجهاً لوجه) أثناء تطبيق المقاييس الفرعية على طاولة بجانبها كرسيان متقابلان كما يظهر في الشكل التالي:



٧- على الفاحص تحضير أدوات ومواد تطبيق المقياس (كراسة التطبيق، كراسة الأجوبة، قلم رصاص، ممحاة) قبل الشروع في تطبيقه على المفحوص كي لا يتم إضاعة الكثير من الوقت.

٨- ضبط ساعة التوقيت فجميع المقاييس الفرعية محددة بمدة زمنية معينة (المقاييس موقوتة)، فمدة تطبيق كل مقياس فرعي لا تتجاوز (١٠) دقائق، وبالتالي مدة تطبيق كامل المقياس (٥٠) دقيقة.

٩- على الفاحص بناء علاقة ثقة ومودة بينه وبين المفحوص قبل تطبيق أي مقياس فرعي، فلذلك أثره البالغ على نتائج التطبيق، كما يمكن للفاحص توزيع فترات التطبيق على مدار يوم أو اثنين، كذلك يمكن أن يتخلل تطبيق المقاييس الفرعية بعض فترات الاسترخاء والترويح، ويمكن إعلام المفحوص أن بإمكانه طلب استراحة في أي وقت يرغب به.

١٠- إذا وصل المفحوص إلى مستوى معين من الأسئلة الصعبة وفشل في الإجابة عنها في بعض أو كل المقاييس الفرعية، فيجب على الفاحص أن يعزز ثقة المفحوص بنفسه بقوله: **لا بأس، هذا السؤال صعب أكثر من سابقه، هناك غيرك كثيرون لا يستطيعون الإجابة عنه، أنا عندما كنت في مثل سنك كنت أجد صعوبة في الإجابة على مثل هذه الأسئلة، لا تقلق...** أو أية عبارات أخرى يمكن أن تؤدي لإزالة مشاعر الفشل عند المفحوص.

١١- على الفاحص وبعد الانتهاء من تطبيق جميع المقاييس الفرعية، العمل على جمع الدرجات الخام لكل بند ضمن كل مقياس فرعي وتفريغها في حقول التقرير النهائي والشامل، وذلك تمهيداً لحساب الدرجة الذالية التي تقابل نتيجة التقدير الوصفي للأداء والتي تتراوح بين (+٢ وما فوق متفوق، +١ عادي، ∴ متوسط، -١ ضعيف، إلى -٢ وما دون متخلف وم

التقرير النهائي والشامل

عن المفحوص

اسم المفحوص:........... المدرسة:............... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

عمر المفحوص: اليوم.......... الشهر:................ السنة:...................

درجة ذكاء المفحوص:....................................

نوع الإعاقة إن وجدت:....................................

تاريخ التطبيق: / /

جدول تفريغ نتائج التطبيق

تسلسل تطبيق المقاييس الفرعية	مقاييس الفرعية	الدرجة الخام	درجة التقدير الوصفي للأداء
المقياس الأول	الاحتفاظ	-----	-----
المقياس الثاني	المعنى	-----	-----
المقياس الثالث	الربط والاشتقاق	-----	-----
المقياس الرابع	التوليف	-----	-----
المقياس الخامس	المرونة العقلية والمعرفية	-----	-----
الدرجة الكلية		-----	-----

المقياس الأول

(خاصية الاحتفاظ)

(الحاسوبُ)

كانَ الحاسوبُ الَّذيْ نعرفهُ اليومَ ونراهُ في المدرسةِ أو المَنزلِ أو المكتبِ بحجمِ غُرفةٍ صغيرةٍ، إلى أن تطوَّرتِ صناعةُ الحاسوبِ اليوم حتَّىْ أصبحَ صغيرَ الحَجمِ، وذاْ كفاءةٍ وسرعةٍ عاليةٍ في الأداءِ.

وقد بدأَ الإنسانُ الحِسابَ باستخدامِ أصابعِ اليدِ والحصىْ والعيدانِ، وبعدَ حينٍ اخترعَ الآلةَ الحاسبةَ الَّتيْ تقومُ بعملياتٍ حسابيةٍ كثيرةٍ ومُعقدةٍ.

ومع بدايةِ عامِ (١٩٤٢) اخترعَ الإنسانُ الحاسوبَ الَّذي اختصرَ الكثيرَ منَ العمليَّاتِ الحسابيَّةِ المُعقَّدةِ، وقدْ دخلَ الحاسوبُ جميعَ مجالاتِ الحياةِ (الاقتصاديَّةِ والصناعيَّةِ والزراعيَّةِ والثقافيَّةِ) وفي البيتِ والعملِ.

وقدْ أثبتَ الحاسوبُ فيْ وقتنا الحاليِّ كفاءةً عاليةً فيْ تنفيذِ ملايينِ العمليَّاتِ والإجراءاتِ المُعقدةِ فيْ ثوانٍ معدودةٍ، وبدقةٍ تامةٍ، كماْ أنَّهُ يُستخدمُ لتخزينِ كميَّاتٍ كبيرةٍ منَ المعلوماتِ، وتصنيفهاْ ووضعهاْ فيْ خدمتناْ عندماْ نطلبهاْ فيْ أيِّ وقتٍ، ويمكنُ بواسطةِ الحاسوبِ الدُّخولُ إلىْ شبكةِ الإنترنت للتواصلِ معَ الآخرينَ وطلبُ المعلوماتِ، كماْ يمكنْ بواسطتهِ مُشاهدةُ مقاطعِ الفيديو والصُّورِ.

ولابدَّ منِ الإشارةِ إلىْ أنَّ جميعَ عملياتِ الحاسوبِ صحيحةٌ دائماً، وإذاْ حصلَ خطأٌ فسببُ ذلكَ هوَ الإنسانُ الَّذيْ لقّنهُ المعلوماتِ بشكلٍ خاطِئ، لذلكَ وُصِفَ الحاسوبُ فيْ بعضِ الأحيانِ بأنهُ الآلةُ الذَّكيةُ.

والحاسوبُ في الوقتِ نفسهِ سلاحٌ ذوْ حدَّينِ، فيمكنُ أنْ نستخدمهُ فقطْ للتسليةِ وممارسةِ الألعابِ الإلكترونيةِ، وخصوصاً إذاْ قضيناْ وقتاً طويلاً ونحنُ نتسلىْ بهِ ونمارسُ الألعابَ، فننشغلُ عنْ دراستناْ ونبتعدُ عنْ أسرتناْ وأصدقائناْ، ويؤذيْ عيوننا بالبقاءِ فترةً طويلةً أمام شَاشَتِهِ.

الحاسوبُ آلةٌ ذكيةٌ، والأذكىْ منهُ هوَ عقلُ الإنسانِ الَّذيْ اخترعهُ.

ملاحظة: بعد الانتهاء من قراءة النص، اقلب الصفحة إلى ورقة الإجابة، ولا تحاول العودة إلى نص القراءة للإطلاع على الإجابة الصحيحة.

أجب عن الأسئلة التالية بوضع علامة (✓) عند بديل واحد من بين البدائل الموجودة أسفل السؤال، والتي تعتقد أنها الجواب الصحيح:

١- كيف كان حجم الحاسوب في بداية اختراعه ؟.

(أ)- بحجم كف اليد.

(ب)- بحجم سيارة.

(ج)- بحجم غرفة صغيرة.

(د)- بحجم طاولة.

٢- بدأَ الإنسانُ بعمليات الحساب المنظم وفق المراحل التالية (اختر إجابة واحدة فقط):

(أ)- استخدام الحاسوب، ثم الآلة الحاسبة، ثم استخدامِ أصابعِ اليدِ والحصىْ والعيدانِ.

(ب)- استخدام الآلة الحاسبة، ثم أصابع اليد والحصى والعيدان، ثم استخدم الحاسوب.

(ج)- استخدم الحاسوب مباشرةً.

(د)- استخدامِ أصابعِ اليدِ والحصىْ والعيدانِ، ثم الآلةَ الحاسبةَ، ثم استخدم الحاسوب.

٣- في أي عام تم اختراع الحاسوب ؟.

(أ)- في عام (٢٠١١).

(ب)- في عام (١٩٤٢).

(ج)- في عام (١٩٩٣).

(د)- في عام (١٩٢٤).

٤- العمليات التي يقوم بها الحاسوب تسير وفق الترتيب التالي (اختر إجابة واحدة فقط):

(أ)- (إدخال المعلومات - تخزين المعلومات - تصنيف المعلومات - عرض المعلومات).

(ب)- (تخزين المعلومات - إدخال المعلومات - تصنيف المعلومات - عرض المعلومات).

(ج)- (عرض المعلومات - إدخال المعلومات - تخزين المعلومات - تصنيف المعلومات).

(د)- (تصنيف المعلومات - إدخال المعلومات - تخزين المعلومات - عرض المعلومات).

٥- من الأذكى الحاسوب أم عقل الإنسان ؟.

(أ)- الحاسوب أذكى من الإنسان.

(ب)- عقل الإنسان متوسط الذكاء بلا حاسوب.

(ج)- الحاسوب والإنسان متساويان في الذكاء.

(د)- الحاسوب آلة ذكية، لكن الأذكى منه هو عقل الإنسان الذي اخترعه.

مفتاح تصحيح المقياس الفرعي الأول
(خاصية الاحتفاظ)

رقم السؤال	الجواب الصحيح	الدرجة	
		صح (١)	خطأ (∴)
١	ج	○	○
٢	د	○	○
٣	ب	○	○
٤	أ	○	○
٥	د	○	○
مجموع الدرجات الخام		-----	-----
التقدير الوصفي للأداء		----------	

المقياس الثاني

(خاصية المعنى)

(معنى الكلام)

– طلبَتِ الأمُّ إلى وَلَدِها فراسٍ الذَّهابَ إلى البَّقالِ وشِراءَ البَنَدورَةِ.

– ذَهبَ فراسٌ إلى البَّقالِ، وعادَ حامِلاً صندوق البَنَدورَةِ.



– قلّبَتِ الأُمُّ حبّاتِ البَنَدورَةِ، فوجدَتْ أنَّ أغلبَها فاسدٌ.

– غضبَتِ الأُمُّ وقالَتْ لولدِها: لماذا لمْ تتفحَّصِ حبات البَنَدورَةَ قبلَ شِرائِها ؟.

– أجابَ فراسٌ: ولكنْ يا أمِّي قُلْتِ لي أنْ أشتريَ البَنَدورَةَ، ولمْ تطلبي إليَّ أنْ أتفحَّصَها.

– وفي يومٍ باردٍ مِنْ أيَّامِ الشِّتاءِ طلبَتِ الأمُّ إلى فراسٍ أن يُدخِلَ الدَّجاجَ إلى أقفاصِهِ حتّى لا يموتَ مِنْ شِدَّةِ البَرْدِ.

– جرى فراسٌ وراءَ الدّجاجاتِ حتَّى أدخلَها إلى القفصِ.

– وفي صَّباحِ اليوم التالي تَفاجأتِ الأمُّ بموتِ الفِراخ مِنْ شِدَّةِ البَرْدِ.

– صاحَتْ الأم بفراسٍ: لماذا لمْ تُدْخِلِ الفِراخَ إلى القفصِ ؟.

– أجابَ فراسٌ: يا أُمِّي قُلْتِ لي أنْ أُدخِلَ الدَّجاجَ إلى الأَقْفاصِ ولمْ تقولي لي أدخل الدجاجَ والفِراخَ.

– فَكَّرَتِ الأُمُّ وقالت: كيفَ أجعلُ ابني العزيزَ ينتبه إلى معنى الكلام ولا يشرد في الذهن ولا أو يتتبَّعُ الكلامَ حَرفيَّاً ؟؟..!!.

ملاحظة: بعد الانتهاء من قراءة النص، اقلب الصفحة إلى ورقة الإجابة، ولا تحاول العودة إلى نص القراءة للإطلاع على الإجابة الصحيحة.

أجب عن الأسئلة التالية بوضع علامة (✓) عند بديل واحد من بين البدائل الموجودة أسفل السؤال، والتي تعتقد أنها الجواب الصحيح:

٦- ما المعنى الحقيقي لكلام الأم عندما طلبت من فراس أن الذهاب إلى البقال لشراء البَنَدورَةِ ؟.

(أ)- إحضار البَنَدورَةِ إلى المنزل فقط.

(ب)- شراء البَنَدورَةِ وتفحصها إن كانت صالحة للاستهلاك قبل دفع ثمنها للبائع.

(ج)- دفع ثمن البَنَدورَةِ للبائع فقط.

(د)- تفحص البَنَدورَةِ فقط.

٧- ما الذنب الذي ارتكبه فراس بعد عودته للمنزل وهو يحمل صندوق البَنَدورَةِ ؟.

(أ)- الذهاب إلى البقال وإحضار صندوق البَنَدورَةِ.

(ب)- العودة للمنزل وهو يحمل صندوق البَنَدورَةِ.

(ج)- دفع ثمن البَنَدورَةِ للبقال.

(د)- عدم تفحص البَنَدورَةِ قبل دفع ثمنها للبائع للتحقق من صلاحيتها للاستهلاك.

٨- ما المعنى الحقيقي لكلام الأم عندما طلبت من فراس أن يدخل الدجاجات إلى القفص ؟.

(أ)- إدخال الفراخ فقط إلى القفص.

(ب)- إدخال الدجاج فقط إلى القفص.

(ج)- إدخال الدجاج والفِراخ إلى القفص كي لا تموت من شدة البرد.

(د)- إغلاق القفص وبقاء الدجاج والفِراخ في الخارج.

٩- ما الذنب الذي ارتكبه فراس بعد أن وجدت الأم أن الفِراخ قد ماتت من شدة البرد ؟.

(أ)- إدخال الدجاج فقط وترك الفِراخ خارج القفص.

(ب)- إدخال الفِراخ فقط وترك الدجاج خارج القفص.

(ج)- إغلاق القفص وبقاء الدجاج والفِراخ في الخارج.

(د)- إدخال الدجاج والفِراخ إلى القفص.

١٠- كيف يمكن للأم تدريب ولدها فراد على فهم المعنى الحقيقي الذي يقف خلف الكلام ؟.

(أ)- تدريب فراس للتركيز على حرفية الكلام.

(ب)- تدريب فراس للتركيز على معنى الكلام.

(ج)- تدريب فراس على عدم شرود الذهن.

(د)- تدريب فراس للتركيز على معنى الكلام وعدم شرود الذهن.

مفتاح تصحيح المقياس الفرعي الثاني
(خاصية المعنى)

رقم السؤال	الجواب الصحيح	الدرجة	
		صح (١)	خطأ (٠)
٦	ب	O	O
٧	د	O	O
٨	ج	O	O
٩	أ	O	O
١٠	د	O	O
مجموع الدرجات الخام		-----	-----
التقدير الوصفي للأداء		----------	

المقياس الثالث

(خاصية الربط والاشتقاق)

(التلوث)

تتنامى المدنُ والضواحي المحيطةُ بها، ويزيدُ أعدادُ السيّاراتِ والحافلاتِ والشاحناتِ وكذلكَ الطائرات، ويتزايدُ عددُ الناسِ الذين يحتاجون للتنقل من مكانٍ إلى آخرَ، كما تزداد حاجتهم إلى المواد الاستهلاكية والتموينية، وحاجاتِ أخرى إضافية.

وتزاد مشاكل التلوث كلما زاد استهلاك الوقود لإتمام عمليات الانتقال، فتنتشر في الطبيعة عوادم صناعية سامة، وتنطلق في الجوِّ موادَّ ضارّةً، والتلوّثُ هو ما يُضافُ إلى الهواءِ أو الماءِ أو الأرضِ من موادَّ كيميائية ضارّةٍ، والتي تضر بالكائناتِ الحيّةِ وتدمِّرُ مواطنَها الطبيعيّةَ.

إن تلوّثُ الهواءِ هو حدوثُ تغيّرٍ كمّيٍّ أو كيفيٍّ في تركيبِ الهواءِ نتيجةَ وجودِ موادَّ صلبةٍ أو سائلةٍ أو غازيّةٍ فيه، وتنتشر بكمّيّاتٍ من شأنها أن تضرَّ بصحّةِ الإنسانِ وبالبيئةِ التي يعيشُ فيها.

وتنقسم مصادر التلوث إلى:

١- ملوثات صناعية: كالدخانُ وعوادمُ السيّاراتِ، والمبيداتُ الحشريّةُ، وأحادي أكسيدِ الكربونِ، وأكسيدُ الآزوتِ، وثاني أكسيدِ الكبريتِ الناتج عن حرق النفايات الصناعية أو إعادة تدويرها، وما تفرزه المنشآت الصناعية من مواد ضارة ومخلفات سامة.

٢- ملوثات طبيعية: التي لا يتدخل فيها النشاط البشري، كالملوِّثاتُ الناجمةُ عن العواصفِ الترابيّةِ، وثورات البراكينِ، وحرائقِ الغاباتِ والزلازلِ.

ملاحظة: بعد الانتهاء من قراءة النص، اقلب الصفحة إلى ورقة الإجابة، ولا تحاول العودة إلى نص القراءة للإطلاع على الإجابة الصحيحة.

أجب عن الأسئلة التالية بوضع علامة (✓) عند بديل واحد من بين البدائل الموجودة أسفل السؤال، والتي تعتقد أنها الجواب الصحيح:

١١- ليدك صورة في الأسفل، حدد مصدر التلوث.



(أ)- مصدر تلوث طبيعي.

(ب)- مصدر تلوث صناعي.

(ج)- مصدر تلوث مجهول المصدر.

(د)- مصدر تلوث مختلط (صناعي وطبيعي).

١٢- ليدك صورة في الأسفل، حدد مصدر التلوث.



(أ)- مصدر تلوث مختلط (صناعي وطبيعي).

(ب)- مصدر تلوث طبيعي.

(ج)- مصدر تلوث مجهول المصدر.

(د)- مصدر تلوث صناعي.

١٣- في الأسفل مصادر أخرى للتلوث الصناعي لم ترد في النص ؟.

(أ)- الدخانُ وعوادمُ السيّاراتِ.

(ب)- أكسيدُ الآزوت.

(ج)- نفايات نووية.

(د)- المبيداتُ الحشريّةُ.

١٤- أفضل عنوان للنص هو:

(أ)- التلوث الصناعي.

(ب)- التلوث الطبيعي.

(ج)- حماية البيئة.

(د)- مصادر التلوث.

١٥- يعد الضجيج أحد مصادر:

(أ)- التلوث الضوئي.

(ب)- تلوث الهواء.

(ج)- تلوث المياه.

(د)- تلوث الصوت.

مفتاح تصحيح المقياس الفرعي الثالث
(خاصية الربط والاشتقاق)

رقم السؤال	الجواب الصحيح	الدرجة	
		صح (١)	خطأ (∴)
١١	ب	○	○
١٢	ب	○	○
١٣	ج	○	○
١٤	د	○	○
١٥	د	○	○
مجموع الدرجات الخام		-----	-----
التقدير الوصفي للأداء		----------	

المقياس الرابع
(خاصية التوليف)

١٦- أمامك بطاقة مطبوع عليها بعض الكلمات، ويقابلها صور تشير إلى معاني تلك الكلمات، المطلوب منك قراءة كل كلمات ووصلها بالصورة المناسبة لها، ابدأ الآن.



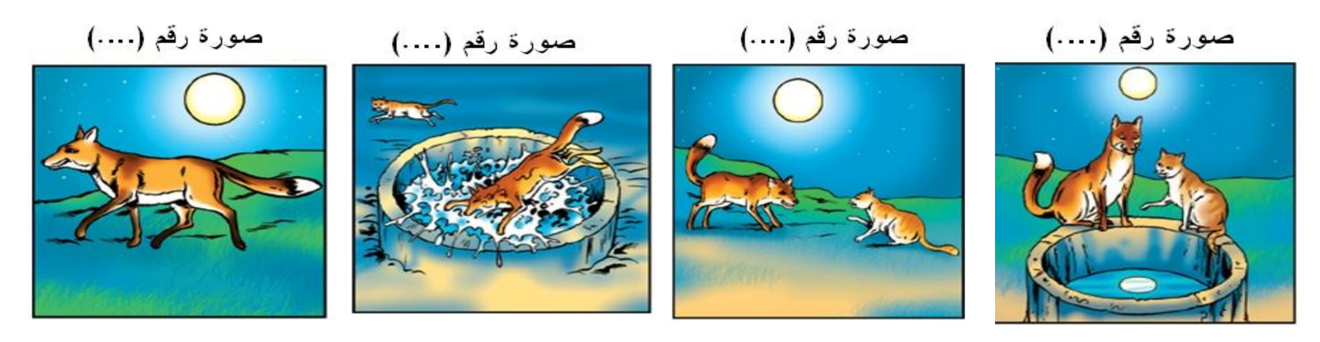
١٧- أمامك ورقة مطبوع عليها بعض الجمل تحكي قصة، والمطلوب منك قراءة تلك الجمل ووضع رقم الجملة أعلى الصورة التي تشير إلى أحداث تلك القصة، ابدأ الآن.

١- في ليلةٍ مُقمرةٍ خَرَجَ الذِّئبُ جَائِعاً يبحثُ عن فريسةٍ ليتناولها على العَشاء.

٢- رَأَى الذِّئبُ القِطَّةَ فطاردها، ولم تَستطِع القِطَّةُ الهَرَبَ مِنهُ، فَتَوَسَّلَتْ للذِّئبِ ألَّا يأكُلها، ووعَدَتهُ أن تُرشِدَهُ إلى مكانٍ مليءٍ بالجبن.

٣- قَادت القطَّةُ الذِّئبَ إلى بِئرٍ عَميقٍ، وقالتْ لَهُ: تِلكَ هي قِطعةُ الجبنِ، فَنَظَرَ الذِّئبُ إلى البِئرِ فوجدَ صورةَ القمرِ مُنعكسة على الماءِ، فقالتْ لَهُ: تِلكَ هي قِطعةُ الجبنِ.

٤- انقضَّ الذِّئبُ على صورةِ القمرِ ظنَّاً مِنهُ أنَّها قِطعةُ الجبن، فسقطَ في البِئرِ، ونَجَتْ القِطَّةُ مِن شَرِّهِ.



١٨- رتب الكلمات التالية لتكون جملة مفيدة، ابدأ الآن.

أن نشارك يجب جميعاً بلادنا خدمة في

....

١٩- رتب الجمل التالية لتكوين نصاً ذي معنى مفيد، ابدأ الآن.

(---) ثم عبر به الطريق، فشكره الشيخ ودعا له.

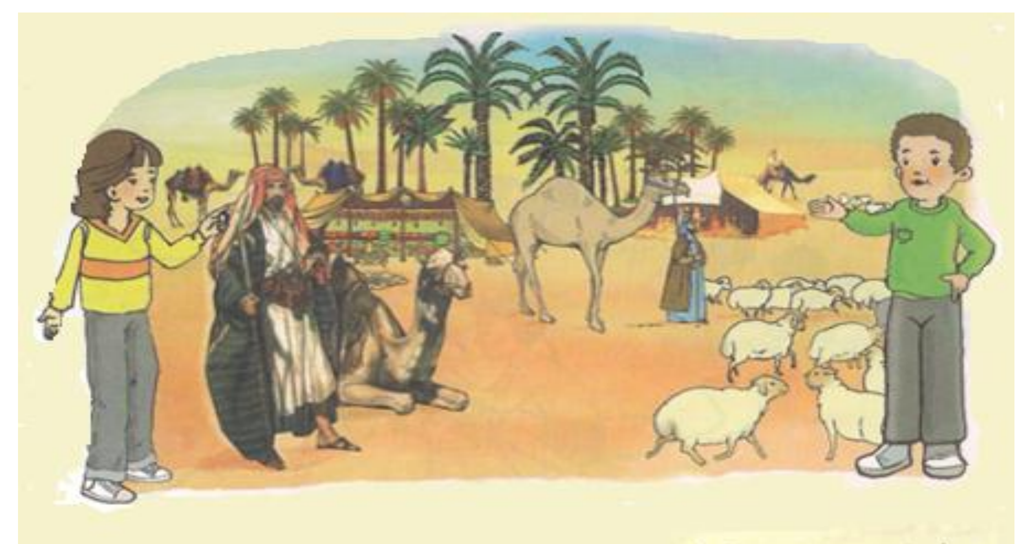
(---) فقال له: هل يمكنني مساعدتك ؟.

(---) رأى عدنان رجلاً أعمى يواجه صعوبة في عبور الشارع.

(---) مد عدنان يده وأمسك بيد الشيخ الكبير.

(---) أثناء وقوف عدنان على حافة الرصيف.

٢٠- أقرأ النص التالي، وحدد فكرة عامة عن النص، ابدأ الآن.



قِصَّةُ الدَّرْسِ يَسْرُدُها المُعَلِّمُ/ـةُ

اشْتَرَكَ أكرَمُ ودُعاءُ في مُسابَقَةٍ للرَّسْمِ بِعُنْوانِ "سَفينَةِ الصَّحْراءِ"، وَفي المَوْعِدِ المُحَدَّدِ اجْتَمَعَتِ اللَّجْنَةُ، وَبَدأَ أكرَمُ بالحَديثِ عَنْ لَوْحَتِهِ قائِلاً: يَعيشُ البَدَوِيُّ في خَيْمَةٍ واسِعَةٍ، الخَيْمَةُ مَصْنوعَةٌ مِنْ وَبَرِ الجَمَلِ، ثُمَّ تابَعَ، يَنْتَقِلُ البَدَوِيُّ مَعَ الأَغْنامِ، ويركَبُ الجمل، قالَتْ دُعاءُ وَهِيَ تُشيرُ إِلى البَدَوِيِّ: وَيَلْبَسُ عَباءَةً مِنْ صوفِ الأَغْنامِ – وَتابَعَتْ قَوْلَها: العَباءَةُ تَحْميهِ مِنْ جَوِّ الصَّحْراءِ، سَأَلَتِ اللَّجْنَةُ: ما اسم اللَّوْحَةِ؟ قَالَتْ دُعاءُ: الجَمَلُ سَفينَةُ الصَّحْراءِ.

الفكرة العامة هي:..

مفتاح تصحيح المقياس الفرعي الرابع
(خاصية التوليف)

رقم السؤال	الجواب الصحيح	الدرجة	
		صح (١)	خطأ (٠)
١٦	وصل الكلمات مع صورها بشكل صحيح	O	O
١٧	٣ – ٢ – ٤ – ١	O	O
١٨	يجب أن نشارك جميعاً في خدمة بلادنا	O	O
١٩	٥ – ٣ – ٢ – ٤ – ١	O	O
٢٠	فكرة عامة منطقية ولا تتجاوز (٤) كلمات	O	O
	مجموع الدرجات الخام	-----	-----
	التقدير الوصفي للأداء	----------	

المقياس الخامس

(خاصية المرونة العقلية المعرفية)

(المياه)

المياهُ العذبةُ هي المياهُ التي تشكل المصدر الرئيسي لحياة لإنسانُ، فالمياه العذبة هي التي يستخدمها الإنسان للشرب، والطهي، والتنظيف..، وقد شهدَتْ مصادرُ المياهِ العذبةِ تدهوراً كبيراً في الآونةِ الأخيرةِ لعدمِ توجيهِ قدرٍ وافرٍ من الاهتمامِ بها، ويُمكِنُ حصرُ العواملِ التي تقف خلف حدوثِ مثلِ هذه الظاهرةِ بالمسببات التالية:

١- تلويث مصادر المياه العذبة بالنفايات الصناعية لاسيما الكيميائية منها.

٢- الهدر المفرط في استهلاك المياه العذبة.

٣- عدم ترشيد صرف المياه العذبة في الزراعة.

٤- قصورُ خدماتِ الصرفِ الصحّيِّ والتخلّصُ من مخلَّفاتِه، وصبها في مصادر المياه العذبة.

أمّا بالنسبةِ للمياهِ الجوفيّةِ، ففي بعضِ المناطقِ يُلاحظ تسرّبَ لبعضِ المواد الكيميائية إلى جوف الأرض، إلى جانبِ تأثير المبيداتِ الحشريّةِ والأسمدة المستخدَمةِ في عمليات الزراعيّةِ.

ولا بد من التنبيه إلى أن تلوّثُ مصادر المياهِ العذبةِ ينعكس سلباً على صحّةَ الإنسانِ بشكل فوري، لأنّ ذلك يتسبّبُ بانتقال الأمراضِ المعدية إليه، ومنها (الكوليرا، أو التيفوئيدُ، أو الملاريا.. وحالاتُ تسمّمٍ أخرى.

كما لا يقتصرُ ضرر تلوث مصادر المياه العذبة على الإنسانِ فحسب، بل يمتد تأثير هذه الظاهرة ليطال الكائنات الحية الأخرى البرية والنهرية لاسيما الثروة السمكية، بالإضافة إلى نمو الطحالبِ والنباتاتِ المائية الضارة، لأنّ هذه النباتاتِ تحجبُ ضوءَ الشمسِ والأوكسجينَ والتي تساهم في تنقية المياه، كما أنّها تُساعِدُ على تكاثرِ الحشراتِ كالبعوضِ والقواقعِ التي تُسبِّبُ مرضَ البلهارسيا.

ملاحظة: بعد الانتهاء من قراءة النص، اقلب الصفحة إلى ورقة الإجابة، ولا تحاول العودة إلى نص القراءة للإطلاع على الإجابة الصحيحة.

أجب عن الأسئلة التالية:

٢١- حدد المشكلة الرئيسة للنص.

....

....

٢٢- أكتب (٣) عوامل رئيسية تقف خلف مشكلة تلوث مصادر المياه العذبة كما وردت في النص.

١- ....

٢- ....

٣- ....

٢٣- أكتب (٣) حلول مقترحة من قبلك للتخفيف من مشكلة تلوث مصادر المياه العذبة.

١- ....

....

٢- ....

....

٣- ....

....

٢٤- أوضحت الدراسات أن مرض (البلهارسيا) يصيب الأشخاص الذين يسبحون في المياه الملوثة أو يشربون منها، ضع ثلاثة حلول مقترحة من قبلك للتخلص من هذه المشكلة:

١- ....

....

٢- ....

....

٣- ....

....

٢٥- أكتب مثالاً عن نهرٍ عذب في مدينتك تعرض للتلوث، وأكتب (٣) حلول مقترحة لإعادة تنقيته.

....

....

....

....

....

مفتاح تصحيح المقياس الفرعي الخامس
(خاصية المرونة العقلية المعرفية)

رقم السؤال	الجواب الصحيح	الدرجة	
		صح (١)	خطأ (٠)
٢١	أن يحدد التلميذ مشكلة النص بفكرة عامة منطقية.	O	O
٢٢	تكون إجابة التلميذ صحيحة إذا كتب عاملين اثنين من العوامل التي تقف خلف مشكلة تلوث مصادر المياه العذبة كما وردت في النص وبشكل واضح ومفهوم.	O	O
٢٣	تكون إجابة التلميذ صحيحة إذا اقترح حلين اثنين للتخفيف من مشكلة تلوث مصادر المياه العذبة بشكل واضح ومفهوم.	O	O
٢٤	تكون إجابة التلميذ صحيحة إذا اقترح حلين اثنين للتخلص من مشكلة انتشار مرض (البلهارسيا) بشكل واضح ومفهوم.	O	O
٢٥	- تكون إجابة التلميذ صحيحة إذا حدد مثالاً لنهر تعرض للتلوث في مدينته، واقترح حلاً واحداً فقط للتخلص من مشكلة تلوث هذا النهر بشكل واضح ومفهوم. أو - تكون إجابة التلميذ صحيحة إذا اقترح حلين اثنين للتخلص من مشكلة تلوث هذا النهر بشكل واضح ومفهوم.	O	O
	مجموع الدرجات الخام	-----	-----
	التقدير الوصفي للأداء	----------	

الملحق (٦)

الصورة النهائية لجلسات البرنامج التدريبي القائم على الاستراتيجيات المعرفية لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلامذة صعوبات تعلم الفهم القرائي

(إعداد الباحثة)

الجلسة الأولى			
عنوان الجلسة	**عدد الجلسات**	**مدة الجلسة**	**تاريخ التنفيذ**
التعارف بين أفراد المجموعة التدريبية والباحثة، وتعريفهم بأهداف البرنامج التدريبي العامة والخاصة (بحضور أولياء الأمور).	١	(٤٥) دقيقة	٢٠١٥/١/٢٧

أهداف الجلسة

الهدف العام: تحقيق التعارف بين أعضاء المجموعة التدريبية والباحثة.

الأهداف الفرعية: يتوقع من تلميذ صعوبات التعلم بعد انتهاء الجلسة أن يكون قادراً على:

أ- التعارف بين الباحثة والمشاركين وبث الألفة بينها وبينهم، حيث تذكر الباحثة لهم سبب وجودهم في غرفة تطبيق البرنامج التدريبي.

ب- تعريف المشاركين بالبرنامج التدريبي وأهدافه.

ج- تحديد مفهوم التمثيل المعرفي ومهاراته.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

يتم الترحيب بالمشاركين، ثم ننتقل إلى نشاط التعارف وتطبيق الأنشطة:

النشاط الأول

نشاط التعارف بين المتدربين، باستخدام تدريب (من أنا)، إذ يهدف النشاط إلى:

١- كسر الحواجز بين المتدربين.

٢- بناء الثقة المتبادلة بين أعضاء المجموعة التجريبية.

٣- تعارف المتدربين فيما بينهم.

٤- إضفاء جو من المرح بين المتدربين.

مواد التطبيق

يلزم المدربة لتحقيق أهداف هذا النشاط المواد التالية (أقلام تلوين، أوراق بيضاء، لوحة لعرض الرسوم عليها، أوراق لاصقة صغيرة ملونة).

إجراءات تنفيذ الأنشطة

يلزم المدربة لتحقيق أهداف هذا النشاط الإجراءات التالية (ارسم كيف ترى نفسك الآن)، حيث يمكن أن ترسم المتدربة نفسها، أو رمز يمثلها، أو أي صورة يعبر بها عنها، ثم تكتب اسمها على الرسمة، ثم توضع الرسوم على لوحة خاصة على هيئة معرض خاص لصور الأطفال، ليشاهده الجميع، ثم يقدم كل متدرب نفسه، ويتحدث عن رسمته أمام الآخرين.

النشاط الثاني

نشاط التوصّل إلى تحديد قواعد تنفيذ الجلسات التالية والالتزام بها، إذ يهدف النشاط إلى تحديد قواعد وأسلوب التعامل بين المتدربين مع بعضهم البعض.

مواد التطبيق

يلزم المدربة لتحقيق أهداف هذا النشاط المواد التالية (أوراق صغيرة، أقلام، لوح قلاب عليه أوراق بيضاء كبيرة).

إجراءات تنفيذ الأنشطة

يلزم المدربة لتحقيق أهداف هذا النشاط اتباع الإجراءات التالية:

١- توزيع أوراق صغيرة على كل تلميذ ليكتب عليها ما يراه ضرورياً من قواعد يجب أن يتقيد بها المتدربون.

٢- تقوم الباحثة بجمع تلك الأوراق، ثم تقرؤها على مسامع المتدربين.

٣- تطلب الباحثة من كل تلميذ (وبمساعدة الباحثة) كتابة أهم تلك القواعد على لوح قلاب (القواعد السلوكية المطلوب أن تسود أثناء جلسات البرنامج التدريبي) والتي يتفق عليها جميع المتدربون.

٤- على جميع التلاميذ التعهد ألا يخرجوا عن القواعد التي يتفق عليها.	
ختام الجلسة	نشاط التعريف بالبرنامج التدريبي: تقديم عرض تقدمي عن البرنامج التدريبي من حيث (مضمونه، وأهدافه، وأهميته).
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الثانية			
عنوان الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	تاريخ التنفيذ
تنمية مهارة الاستماع والتركيز التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١ ٢٠١٥/٢/٣

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة الاستماع والتركيز.

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في نص للقراءة، ويعبر عن المعاني الواردة فيه وبأسلوبه.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة في التدريبات، ويصحح المعلومات المقدمة له، ويصغي باهتمام للموضوع المطروح.

٤- أن يستخلص تلميذ صعوبات التعلم ما يهدف إليه نص القراءة، ويجيب عن الأسئلة المطروحة عنه إجابة صحيحة.

٥- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض المهارات اللغوية بأن يستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٦- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي ويتقبل آراء الآخرين، ويتحاور ويتناقش مع الآخرين، ويتبع التعليمات المقدمة له.

٧- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير، والتسامح).

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة - توضيح كيفية أداء المهارة - مراجعة خطوات أداء المهارة - الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة - المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة الاستماع والتركيز، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (الاستماع والتركيز)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "الاستماع"، وعن مرادف كلمة "التركيز".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "الاستماع والتركيز" (الإصغاء، أو الانتباه، أو الإنصات..إلخ)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة "استماع وتركيز" ومنها (تركيز الانتباه، الإنصات إلى الكلام بعناية، المتابعة)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة الاستماع بأنها مهارة مركبة يُعطي فيها الشخص المستمع المتحدث كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه، ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته.

٤- تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة:

أ- المذاكرة مع الاستماع للموسيقا، ونطلق عليه اسم (الاستماع العرضي)، أو الاستماع الهامشي أي أننا منهمكون في نشاط المذاكرة، ونستمع بطريقة هامشية للموسيقا.

ب- الاستماع للمدرس في الصف الدراسي، وهنا نطلق عليه (الاستماع التحليلي)، أي يكون الاستماع منصباً على موضوع الدرس دون الانشغال بأي شيء آخر.

ج- الاستماع لندوة، أو مناظرة، أو مسابقة ثقافية، أو الاستماع لفيلم، أو مسلسل تلفزيوني.

٥- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم ذكر أمثلة لمواقف أخرى تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٦- تقوم الباحثة بتحديد أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء الاستماع والتركيز وهي (فهم هدف المتحدث، إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني، وتحديد الكلمات الغامضة، إدراك التفاصيل والتمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية، استخلاص وانتقاء المعلومات المهمة والتي تزودنا بمعلومات جديدة، إصدار أحكام على ما تم الاستماع إليه وتحليله، استنتاج المعلومات وتلخيصها).

٧- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، حيث تقول لهم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (عصفور مزيد)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(عصفور مزيد)

في بيت (مَزْيَد) عصفور جميل، يحبه حباً جماً، ويعتني به بطريقة لا مثيل لها.. إنه يطعمه حبوباً منوعة، وفاكهة لذيذة الطعم، وهو لا يتوانى عن تقديم أية خدمة له، صغيرة كانت أم كبيرة.

وذات مرة نسي (مزيد) باب القفص مفتوحاً، فتسلل العصفور منه، وطفق يقفز هنا وهناك، من غير انتباهٍ إلى خطر قد يلحقه، أو حذرٍ من عدو قد يدهمه، وما زال العصفور يسرح ويمرح، إلى أن لمحته القطة (بسبس)، يا له من صيد ثمين، حدثت نفسها.

ثم تبعته على حذر، تخطو مرة وتقف أخرى.. حتى إذا اطمأنت إلى غفلته، قوست ظهرها، واستجمعت قواها، ثم قفزت قفزة واحدة، وسرعان ما كان في فمها يزقزق ويرفرف... لا... لن يفلت منها أبداً، ولن ينفعه الندم بعد فوات الأوان...

وعندما عاد مزيد إلى الغرفة، فوجئ بالقفص مفتوحاً، وعصفوره الغالي غير موجود.. تلفت حوله، فوجد بضع ريشات ملقاة على الأرض، انفجر (مزيد) باكياً، وذرف الكثير من الدموع.. لقد أحسّ بالذنب، وأدرك أنه السبب فيما جرى لعصفوره الجميل.

٨- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم التركيز والانتباه إلى تحديد هدف الحكاية وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (يتوانى، طفق، يدهمه، ذرف، أحسَّ)، وتحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، ومحاولة تلخيص ما تم سماعه بدقة.

٩- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم:

أ- عنوان الحكاية (عصفور مزيد).

ب- الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية (نسيان مزيد لباب قفص العصفور مفتوحاً، مما تسبَّب بموت العصفور).

ج- تهدف الحكاية إلى تنمية الشعور بالمسؤولية لدى الأطفال.

د- الحكاية التي استمعنا لها نستقي منها دروساً كثيرة، ومن أهمها (الحرص على الممتلكات الخاصة، الإحساس بالمسؤولية وعدم اللامبالاة، وإنَّ الطفل نتيجة إهماله خسر العصفور الجميل، الانتباه لأي عمل يقوم به الفرد بأنه قام به على أكمل وجه).

١٠- تجيب الباحثة على الأسئلة المطروحة في نهاية الحكاية.

١١- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

<table>
<tr><td colspan="2">أ- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟. ....
ب- أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين، والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:
في بيت (مَزْيَد) .... جميل. (طائر، عصفور، حيوانٌ)
عندما عاد مزيد إلى الغرفة، فوجئ بالقفص .... (مفتوحاً، مغلقاً، مكسوراً)
ج- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة بعد كل سؤال مما يأتي:
- عندما عاد مزيد إلى الغرفة، فوجئ بعصفوره الغالي (موجوداً، غير موجود، ميتاً).
- كان (مَزْيَد) يُطعم عصفوره الجميل (حبوباً، تفاحاً، خضاراً).</td></tr>
<tr><td>ختام الجلسة الفرعية الأولى</td><td>بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة الاستماع والتركيز، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة الاستماع، وأهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء الاستماع، وأهم خطوات الاستماع:
١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة.
٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.</td></tr>
<tr><td>التعزيز</td><td>في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.</td></tr>
<tr><td colspan="2">الجلسة الفرعية الثانية</td></tr>
<tr><td colspan="2">الوسائل التعليمية المستخدمة
تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).
تُذكّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (مهارة الاستماع والتركيز)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن مهارة الاستماع والتركيز، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:
الممارسة الموجَّهة للمهارة
١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الاستماع والتركيز.
ذات يوم هبّت رياح شديدة، أثارت الغبار في كل مكان.. بعض الناس التزم بيته، وامتنع عن الخروج في ذلك اليوم العاصف.. وبعضهم تجرّأ وخرج لقضاء حاجاته الضرورية، ولكنه حمى عينيه بنظارة واقية.. وبعضهم استخفّ بالأمر، فمشى في الطريق مكشوف العينين، دون أن يحسبَ حساباً لأذى يلحق بهما.
وكان (مزيد) ممن استهتروا بأنفسهم، فقد سار مع أصدقائه، والرياح تلطم وجهه بقوة.. مع ذلك لم يرفّ له جفن، أو تغمض له عين.. فدخلت ذرات الغبار إلى عينيه، وأحسّ بآلام لا تطاق.. وكان (عليّ) أن انهمر بسرعة، ودفع عنهما شرّ هذه الشوائب.
سامح الله (مزيداً)... لقد أتعبني ذلك اليوم كثيراً.
٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:
أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.
ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.
ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه).
د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:
- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....
- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....
- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية (حاجة .... صديق .... ذرة .... ريح ....).</td></tr>
</table>

- ضع علامة صح أمام الجواب الصحيح:

أخرج من البيت عند هبوب الرياح الشديدة (✓) (X)

ألبس النظارات عند هبوب الرياح الشديدة (✓) (X)

أخرج مع أصدقائي عند هبوب الرياح الشديدة (✓) (X)

- أحسّ مزيد بآلام لا تطاق في............ (وجهه) (أذنه) (عينيه)

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الاستماع والتركيز.

(الامتحان)

اقترب الامتحان، وأغلق (مزيد) الباب على نفسه، لقد قرر أن يلزم البيت، وقال لنفسه: لا نزهة، لا رحلة، لا لعب، لا إضاعة وقت.. بل الجدّ الجدّ، والعمل العمل.. ووضع برنامجاً خاصاً، يحدد وقت دراسته، وطعامه، ونومه، واستيقاظه..

وعندما جاء يوم الامتحان، ذهب (مزيد) إلى قاعة الفحص بخطوات واثقة.. إنه معتد بنفسه، متقن لدراسته، متمكن من معلوماته.. ولن يجد صعوبة في أي سؤال.

وحين أُعلنت النتائج، بشّره زملاؤه بأنه الأول في صفه.. وفي حفل بهيج ضم الطلاب وذويهم، استُدعي (مزيد) إلى المنصة، صافحه المدير بحرارة، وقلده وسام التفوق الفضي.. هنا انهمرت عيناه، لأن (مَزْيَداً) لم يخفِ تأثره، فبكى من شدة الفرح.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:

لقد قرَّر (مَزْيَد) أن يلزم ....

(الحديقة، المدرسة، البيت)

كان ترتيب (مزيد) بين أصدقائه في الصف ....

(الأول، الثاني، الثالث)

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (الامتحان، الفرح، صافح، التفوق)

....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه النتائج ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء الاستماع والتركيز، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات

الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة الاستماع والتركيز.

ب- وضّح أهمية مهارة الاستماع والتركيز.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة الاستماع والتركيز؟.

د- ما هي خطوات مهارة الاستماع والتركيز؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى الحكاية التالية بعنوان (ذبابة مغرورة)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

(ذبابة مغرورة)

قالت الذبابة للنحلة: صحيح أن جناحَك جميل، وحجَمك كبير، ولونَك زاهٍ.. إلا أنك لا تفوقينني في شيء، فأنا أملك جناحاً مثلك، ولوني (يا نحلة) أزهى من لونك، ثم إن حجمي الصغير لا يضيرني، بل يعينني على الطيران السريع، ويمكّنني من الانقضاض حين أريد، والانطلاق متى أشاءُ..

لم تجب النحلة.. إنها مشغولة بامتصاص الرحيق..

وتضايقت الذبابة من تجاهلها.. فعادت إلى المباهاة ثانية بقولها: لا أنكر أن لديك إبرة دقيقة تلسعين بها، لكنني أذكّرك بخرطومي.. الدقيق أيضاً، والذي أرتشف به القاذورات.

وأصرّت النحلة على التزام الصمت، لديها الآن عمل يجب إنجازه، وهي تحبّ إذا عملت عملاً أن تتقنه.

لا مبالاة.. هذا ما يمكن أن تفسّره الذبابة، وهي تتابع ما تقوم به النحلة لكنها.. لن تيئس، ستحاول من جديد، ستحاول استفزاز النحلة، ولفت انتباهها بأية وسيلة.. تبدأ الذبابة بالطيران.. تدور حول النحلة مرة، مرتين، ثلاث مرات.. وهي تطنّ طنيناً مزعجاً: وززززز وززززز.. أخيراً.. لعلّ النجاحَ تحقق، والهدفَ قد أصابته.. فها هي ذي النحلة تلتفت إليها.. لكن لمَ ترمقها باحتقار؟، لِمَ تقول بلهجة قاسية: لا أحبّ أن أضيّع وقتي مع اللاهين، ولكنّ غرورَك لا يطاق...

- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ؟ ....

- أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:

من يقوم بصناعة العسل؟ ....

(الذبابة، النحل، الدبور)

من هي الحشرة المغرورة؟ ....

(الذبابة، النحل، الدبور)

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (تيئس، النجاح، استفزاز، الغرور)

....

....

....

....

التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الثالثة			
عنوان الجلسة	**عدد الجلسات**	**مدة الجلسة**	**تاريخ التنفيذ**
تنمية مهارة جمع وتلخيص المعلومات التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٥ ٢٠١٥/٢/٨

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة جمع وتلخيص المعلومات.

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويلخص المعلومات المقدمة له، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن يكتب تلميذ صعوبات التعلم أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة لمشكلة ما، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين، ويتحاور ويتناقش مع الآخرين، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٦- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح).

٧- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة جمع وتلخيص المعلومات، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (الجمع والتلخيص)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "الجمع"، وعن مرادف كلمة "التلخيص".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "الجمع" (الدمج، أو الضم، أو المزج..إلخ)، ومرادف كلمة "التلخيص" (الاختزال، الاختصار)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة "الجمع والتلخيص" ومنها (أن يطرح التلميذ أكبر عدد ممكن من الأفكار بكلمات قليلة)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة الجمع والتلخيص بقولها:

إن مهارة الجمع تتضمن مهارة مركبة تحتوي مهارة الملاحظة، ومهارة التساؤل، ومهارة طرح الأسئلة.

أما مهارة التلخيص فهي التعبير عن الأفكار الأساسية للموضوع في كلمات قليلة دون إخلال بالمضمون أو إبهام في المعنى، وذلك بأسلوب الكاتب الخاص. وليس له نسبة معينة، بل يكون ذلك بحسب حاجة الملخص، غير أن معيار الجودة هو التخلص مما لا فائدة منه، والإبقاء على المهم سواء كان ذلك المهم فكرة أساسية أو فرعية، والتلخيص قائم على الإيجاز مع وضوح الفكرة.

٤- تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة:

أ- حذف المعلومات غير المهمة: لأن الملخص هو إعادة تحديد الموضوع الأساسي للنص، فإنه يجب أن يحتوي على المعلومات المهمة والضرورية.

ب- حذف المعلومات المسهبة: لأن الملخص يجب أن يكون قصيراً، لذا يجب ألّا يكون مليئاً بالمعلومات المكررة والمسهبة حتى ولو كانت معلومات هامة.

ج- استبدال قائمة من الكلمات أو العبارات بكلمة أو عبارة واحدة مثلاً: إذا احتوى النص على كلمات مثل الكلب، القطة، السمكة الذهبية، الببغاء، يمكن استبدالها بعبارة الحيوانات الأليفة.

د- الاختيار: اختيار جملة الموضوع إذا ذكرها الكاتب حيث أن جملة الموضوع هي تلخيص محدد لجزء من النص ويمكن أن توضع في الملخص كما هي.

هـ- التأليف: إذا لم يذكر الكاتب جملة الموضوع في بداية النص أو في نهايته عند ذلك يجب أن يؤلف الطالب.

و- جمع المعلومات: أن يكتب التلميذ أكبر عدد ممكن من الأسماء التي لها صفة الجمع.

٥- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم ذكر أمثلة لمواقف أخرى تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٦- تقوم الباحثة بتحديد أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء جمع وتلخيص المعلومات وهي (فهم النص جيداً، إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني، تحديد الكلمات الغامضة، إدراك التفاصيل والتمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية، استخلاص وانتقاء المعلومات المهمة والتي تزودنا بمعلومات جديدة، جمع معلومات عامة حول فكرة النص، استنتاج المعلومات وتلخيصها والذي يجب أن يكون لجزء محدّد من النص).

٧- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، حيث تقول لهم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (طبيبنا الصغير)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(طبيبنا الصغير)

عندما انصرف (سامر) من المدرسة، وولّى وجهه نحو بيته النائي.. لم يكن يتصور أن مغامرة مثيرة تنتظره، فقد اعتاد (سامر) منذ طفولته أن يحيا حياة خالية من التجديد، محرومة من المفاجآت والمغامرات، لكنّ هذا اليوم يخالف الأيام الأخرى، فقد جاءت معه مشكلة أريكته بقوة، وكما يقول المثل (الشدائد تصنع الرجال)، فقد أمسى (سامر) بفضل ما جرى له، رجلاً.. ولا كلّ الرجال.

كان هذا اليوم يوماً جميلاً مشرقاً، فالطقس معتدل، والشمس الذهبية تدغدغ وجوه المارة، والعصافير الملونة تزقزق وتطير هنا وهناك، أما النسمات العليلة فقد كانت تداعب أوراق الأشجار، فيُسمع لها حفيف لطيف يطرب الآذان، وعندما وصل إلى البيت، طرق بابه طرقات خفيفة، لم تفتح والدته بسرعة كعادتها، فانتظر قليلاً، ثم عاد إلى الطرق وهو يظن أمَّه نائمةً، أو مشغولةً بعمل ما، لكن الوقت مرّ ببطء، ولم يفتح أحد !!!.

ما الخبر ؟!!!! تساءل (سامر)، ومن حقه أن يتساءل، فوالدته لا تخرج في هذا الوقت، وقت عودته من المدرسة، منذ وفاة والده، وهي تحاول أن تجالسه دائماً، ولولا قوانين المدرسة لرافقته إليها، كي تطمئن عليه، وتحظى برؤيته بين حصة وأخرى.

أين هي ؟؟!!! هل أصابها مكروه ؟؟!!!، وارتعش (سامر) خوفاً حين ورد هذا الهاجس، أراد إبعاده، لكنه لم يستطع له دفعاً، بل أخذ يكبر ويكبر حتى ملأ رأسه كله.

ماذا يفعل ؟؟؟، سؤال محير فعلاً، أيطلب النجدة ؟؟، أم يحاول أولاً معرفة ما جرى؟.
دار (سامر) حول المنزل يتفحص نوافذه، فلمح واحدة وقد فُتح أحد مصراعيها، تسلّق إليها بخفة، ثم تسلل منها بهدوء، وما كادت قدماه تلمسان الأرض، حتى جرى نحو غرفة أمه، قرع الباب، فلم يرد أحد، حرك المغلاق ودفعه ببطء، وعندما نظر إلى الداخل، لم يستطع تمالك نفسه، فأَفْلَتَ من بين شفتيه صرخةً مدويةً (أماه، أماه...)

٨- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (تدغدغ، بخفة، الشدائد، تسلّق)، وتحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة.

٩- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم:

أ- عنوان الحكاية (طبيبنا الصغير).

ب- الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية (مساعدة سامر لأمه).

ج- تهدف الحكاية إلى تنمية الشعور ببر الطفل لوالديه.

د- الحكاية التي استمعنا لها نستقي منها دروساً كثيرة، ومن أهمها (مساعدة الوالدين والبر بهما، عدم إضاعة الوقت بعد الانتهاء من الدوام المدرسي، التعاون بين أفراد الأسرة الواحدة، تقديم المساعدة للأفراد المحتاجين).

١٠- تجيب الباحثة على الأسئلة المطروحة في نهاية الحكاية.

١١- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أ- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟. ....

ب- أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين، والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:

انصرف سامر من ....   (المدرسة، الملعب، الحديقة)

الشدائد تصنع ....   (الأطفال، الرجال، النساء)

ج- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة بعد كل سؤال مما يأتي:

- عندما عاد سامر إلى المنزل، طرق الباب (فتحت له أمه الباب، لم تفتح له الباب، قالت له الباب مفتوح تفضل بالدخول).

د- اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق: ....

ختام الجلسة الفرعية الأولى	بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة الجمع والتلخيص، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة الجمع، وأهم الأفكار التي يجب التركيز عليها أثناء التلخيص، وأهم خطوات الجمع والتلخيص: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (مهارة الجمع والتلخيص)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن مهارة الجمع والتلخيص، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الجمع والتلخيص، والنص مرتبط بالحكاية السابقة.

كانت والدته مستلقية على السرير، وقد وضعت كفها اليمنى على ساعدها الأيسر، وجهها شاحب، وأنينها يمزق القلوب، هرع (سامر) إليها، يسألها بلهفة وحرقة: ماذا جرى يا أمي ..؟ ماذا جرى؟؟.

لم تستطع الأم الإجابة، فآلامها ألجمت لسانها، لكنها أشارت إلى إحدى الزوايا، وعندما التفت (سامر) فوجئ بثعبان يفوق طوله المتر، راقد من غير حراك، وقد تكوّم على نفسه، اقترب منه (سامر)، وحدّق إليه بحذر، أدرك أن رأسه مهشم بضربة عصا، وها قد اتضحت ملامح القصة، وتخيل (سامر) ما حدث، يبدو أن الأمر جرى منذ قليل، فهذا ما فهمه من حركات أمه.

انهمرت الدموع من عيني (سامر) وأحسّ بالعذاب يكوي قلبه، ولكن.. كل هذا لن يفيد، فماذا يفعل لإنقاذ أمه؟، فسم الأفاعي قد يقتل، واللدغة تحتاج إلى علاج سريع... فلا هاتف يصله بالطبيب، ولا دراجة تحمله إلى أقرب مشفى، ومنزله متطرف، ناء، والوقت يمرّ... ويمرّ سريعاً.

وركبتاه ترجفان، الخوف والقلق يحيطان به ويربكانه، قال (سامر) لنفسه يجب أن أتمالك أعصابي، سأواجه الأمر بشجاعة، عاد إلى محادثة أمه... لكن علي أن أفكر بسرعة.. بسرعة.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية (عصب .... زاوية .... حركة .... أفعى ....).

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الجمع والتلخيص.

(طبيبنا الصغير)

ما أجمل أن يستفيد المرء من دراسته، وما أحلى تحوّل الكلمات عملاً فعلياً، (فسامر) طالبٌ مجّد في صفّه، يستوعبُ دروسَه، وقلّما تخونُه ذاكرتُه، ففي حصة العلوم قرأ يوماً عن لدغ الأفاعي، وحفظ طريقة لإنقاذ المصاب، فلماذا لا يكرر معلوماته؟، فكرة معقولة، بل معقولة جداً، والآن لا مجال للتردد، فالوقت يمضي، وهو بحاجة إلى كل دقيقة، بل كل ثانية.

ربط (سامر) ساعد (أمه) ربطاً محكماً، ثم أتى بسكين، ارتجفت يده عندما همّ بجرح مكان اللدغ، كيف يجرح يد أمه؟، كيف يدع دمها يسيل؟، لا.. لا.. إنها أمه، لا يريد إيلامها، فقلبه خائف، ويده مرتجفة، لكن، حياتها أثمن من كل شيء، لا مجال للتردد (قال سامر وهو يحدث نفسه). نظر (سامر) إلى وجه أمه الشاحب، رأى ابتسامة ساحرة تشجعه، عادت ثقته بنفسه، وبحذر شديد شق مكان اللدغ، وترك الدم الملوث يسيل ويسيل، ثم أدنى فمه، وشرع يمص الدم من الجرح ويبصقه، بعد قليل، توقف النزف، ثم قال (سامر) لنفسه: آه.. ماذا سأفعل الآن؟، فلا بد من تطهير الجرح، أين المادة المطهرة، حسناً، ها هي ذي. وبعد تطهير الجرح، غطاه بشاش نظيف مبلل، ولما اطمأن إلى حسن إسعافه، ودع أمه قائلاً: لا تتحركي يا أماه، سأعود بعد قليل.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أفعال مستعيناً بالنص السابق ....

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (نظيف، ثقته، ربط، خائف)

....

....

....

....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه النتائج ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة الجمع والتلخيص، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرِّف مهارة الجمع والتلخيص.

ب- وضّح أهمية مهارة الجمع والتلخيص.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة الجمع والتلخيص؟.

د- ما هي خطوات مهارة الجمع والتلخيص؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى تتمة حكاية (طبيبنا الصغير) وهي بعنوان (الوقت من ذهب)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

(الوقت من ذهب)

ركض (سامر) كالمجنون في الطرقات المقفرة، فالوقت ظهيرة، والناس في بيوتها تنشد الراحة، حاول إيقاف سيارة؛ لم تقف، فقرر (سامر) متابعة طريقه جرياً، جرى.. وجرى.. حتى كادت أنفاسه تنقطع، لم يأبه لتعبه وإرهاقه، فأمه ما تزال في خطر، أمه الحبيبة قد تموت، يجب إنقاذها بأية وسيلة.

ها قد لاح المستوصف على ناظريه من بعيد، ضاعف (سامر) من سرعته حتى بلغه، دخل والعرق يغمر كل جسده، اقتحم غرفة الطبيب قائلاً بصوت متقطع: أ... أ... أمي.. أمي، في.. في خطر، أدركها يا طبيب.

فوجئ الطبيب بدخوله، وقال (لسامر) هدئ من روعك، ما القصة، وأشار إلى كرسي.. تابع كلامه: استرح.. استرح قليلاً.. أنت مرهق.

<table>
<tr><td colspan="2">

صاح (سامر) وشفتاه ترتجفان من التأثر والانفعال: لا.. لن أجلس، المهم أن تنقذها.. هيا، هيا.. بسرعة.
ترك الطبيب مكتبه، اقترب من (سامر)، ربت على كتفه بحنان قائلاً: اطمئن، سأبذل قصارى جهدي، ولكن أخبرني أولاً ماذا حدث.
قال (سامر) وهو يغالب غصته: لقد لدغها ثعبان.
ابتسم الطبيب وقال: لا تخف، سآتي معك حالاً. ثم تناول الطبيب محفظته الطبية، ووضع على عجل بعض الحقن والأدوية، ثم أمسك بيد (سامر)، وأسرع به نحو سيارة الإسعاف.
ما أثمن الوقت، لحظاته تُشْتَرَى أحياناً بالذهب، هيا أيتها السيارة، أسرعي، أسرعي... فأمي في انتظاري.. أحفظ أمي يا رب، هل ننقذها، أم نصل بعد فوات الأوان، أسرعي يا سيارة، أسرعي.. فها هو ذا البيت يلوح من بعيد.
هنا يا سيدي (قال سامر للطبيب)، وتوقفت السيارة، وترجل منها (سامر) أولاً وهو يردد هيا.. يا سيدي سأسبقك إلى الباب، وركض (سامر) وفتح باب المنزل وهو يلهث، وصاح أماه، أماه.. ها نحن قد جئنا، وحاول دخول الغرفة، لكن الطبيب أمسكه برفق، ثم دخلا معاً، وأسرعا إلى الأم الراقدة، نظر الطبيب إليها وهو يتنهد بارتياح، الحمد لله، ما تزال على قيد الحياة.
– الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:
– ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....
– اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق ....
– لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:
....
....
....

</td></tr>
<tr><td>التعزيز</td><td>في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.</td></tr>
</table>

الجلسة الرابعة			
عنوان الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	تاريخ التنفيذ
تنمية مهارة الاستيعاب التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٠ ٢٠١٥/٢/١٢

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة استيعاب المعلومات.

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويلخص المعلومات المقدمة له، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن يكتب تلميذ صعوبات التعلم أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة لمشكلة ما، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين ويتحاور ويتناقش معهم، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٦- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح، وقيمة الوقت).

٧- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع واستيعاب ما يتضمنه من أفكار، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة استيعاب المعلومات، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (الاستيعاب)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "استيعاب".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "استيعاب" (الفهم، الوعي..إلخ)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة "استيعاب" ومنها (الإدراك، أو الوعي بالموضوع مما يتيح للتلميذ طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة الاستيعاب بقولها:

إن مهارة الاستيعاب هي عملية تفسير وتأويل المثيرات الحسية (الداخلية والخارجية) التي تصل إلى المخ على شكل رموز، ثم يقوم

المخ بعد ذلك بعملية التفسير، ويتوقف سلوك الفرد على نوعية استيعابه.

٤- تقوم الباحثة بعرض العوامل التي تؤثر في عملية الاستيعاب والفهم:

أ- عوامل ذاتية خاصة بالفرد: كالخبرة الماضية، والدوافع، والاهتمامات، والحالة الصحية.

ب- عوامل خارجية موضوعية: تتعلق بالمثيرات الخارجية أو المواقف المثيرة موضوع الاستيعاب، كالشدّة، والتباين، والتضاد، والتغير، والحركة، والتكرار.

وتضيف الباحثة بأن التأكيد على دور الخبرة السابقة في الاستيعاب يستدعي الاهتمام بتوسيع خبرة الأطفال العملية، وربط تعلمهم بالمفاهيم، وبالأشياء الحسية الملموسة والعملية، والاستفادة من مبادئ تنمية مهارة الاستيعاب لدى الأطفال.

كما تقوم الباحثة بعرض مبادئ مهارة الاستيعاب كما يلي:

أ- التقارب: أي ميل الفرد إلى رؤية الأجزاء المتقاربة مع بعضها بعضاً في الزمان أو المكان واستيعابها في كليات.

ب- التشابه: إنَّ العناصر والمثيرات المتشابهة يميل الفرد لإدراكها في بناء كلي واحد، كرؤية الطفل مجموعة من المثلثات بين أشكال أخرى بمجموعة منفصلة.

ج- الإغلاق: أي ميل الفرد إلى تكملة الأشياء الناقصة حتى يُدركها ككل، وذات معنى، كأن يكمّل مربع لا يتصل طرفاه.

د- الاتجاه (الاستمرار): أي ميل الفرد إلى إدراك الأشياء أو الأشكال المتصلة مع بعضها بعضاً، أو التي تسير في نفس الاتجاه الذي بدأت فيه.

هـ- الشمول (السياق): يقرّر هذا المبدأ الميل إلى إدراك الشكل الذي يشتمل على أكبر عدد من المثيرات، فإذا اختفى شكل ما داخل شكل أكبر، على الرغم من اختلافه الواضح عنه فإننا سندرك ونستوعب الشكل الأكبر، مثال: من الصعب تمييز جندي ذي ملابس ذات بقع خضراء داخل غابة من الأشجار.

٥- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم ذكر أمثلة لمواقف أخرى تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٦- تقوم الباحثة بتحديد أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء عملية الاستيعاب والفهم وهي (الاستماع الجيد وتركيز الانتباه، إدخال الكلمات والمعاني والأفكار الجديدة إلى الذاكرة وتخزينها، معالجة المعلومات الجديدة مع تلك القديمة التي تم تعلمها، البحث عن معاني الكلمات الجديدة الغامضة وجمع معلومات عنها).

٧- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، حيث تقول لهم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (أيهم أفضل)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(من الأفضل ..؟)

مرحباً زيدون؛ كيف حالك هذه الأيام؟. أراكَ على عجلة من أمرك، تقولُ: حان موعدُ المدرسة، وكيف عرفتَ؟، من ساعتِك، أيةُ ساعة؟، أم م م م م م هذه التي تزّين معصمك؟، ما أجملَها، ليتني أملكُ مثلها.

ماذا تقول أيضاً؟، ليست للزينة فقط، بل تحدّد مواعيدك، وتنظّم أعمالك، وتشعرك بأن الوقت ثمين، حقاً؛ فالوقت من ذهب، وحبذا لو نصون هذا الذهب.

مالك ترفعها إلى أذنك، أوه هل تصغي إليها؟، ماذا.. الساعة تتكلم!!!، كيف؟!!!، أعرف أنها تردّد فقط تِكْ.. تاك.. تِكْ.. تاك، لا ليس هذا ما تقوله، إذن ما الأمر؟، آه.. هناك حوار يجري، حوار بين من؟، بين عقاربها الثلاثة، أي حوار هذا أخبرني أرجوك، أريد أن أعرف ما تسمعه.

تبتسمُ في وجهي، تقول: أنصتْ، أنصتْ جيداً. حسناً.. سأنصت، وأسمع ما تسمعه.

عقرب الدقائق: أنا عقرب سريع، بل سريع جداً، ألا ترونني أدور دورة كاملة في ساعة واحدة.

عقرب الثواني: لكنني أسرع منك، أيها الجار العزيز، فأنا أدور الدورة نفسها في دقيقة واحدة فقط.

عقرب الساعات ينبري: رويداً، رويداً.. أيها الصديقان، لا تفخرا كثيراً، هناك من هو أفضل منكما.

العقربان الآخران بصوت واحد: أفضل منا.. نحن؟!!!. **عقرب الساعات: أجل.** **العقربان: ومن يجرؤ على قول ذلك؟.** **عقرب الساعات: أنا.** **العقربان: أنت.. هذا مستحيل.** **عقرب الساعات: لم يا صديقيّ العزيزين؟.** **العقربان: يا جارنا نحن لا ننكر فضلك، ولكن انظر إلى نفسك جيداً ألا ترى أنك أقصرنا وأبطؤنا، ألا تدور الدورة ذاتها في اثنتي عشرة ساعة؟.** **عقرب الساعات ضاحكاً: العبرة ليست بالسرعة ولا بالطول أيها العزيزان.** **العقربان: إذن العبرة بماذا أيها الصديق الحكيم؟.** **عقرب الساعات: بماذا؟، أم م م، اسمعاني جيداً وافهما ما سأقوله، صحيح أن عصرنا عصر السرعة، ولكن التأنّي لابد منه، فوصولك متأخراً خير من ألّا تصل أبداً.** **العقربان: وماذا بعد؟، لقد كاد صبرنا ينفد.** **عقرب الساعات.. متابعاً، والطول أيضاً ليس مزيّة في كل الأحوال، فكم من شجرة عالية تقصمها ريح عاتية، وكم من نبتة قصيرة تتحدّى أعتى الرياح.** ٨- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (نصون، تصغي، تقصمها)، وتحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة. ٩- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم: أ- عنوان الحكاية (من الأفضل؟). ب- الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية (أهمية تنظيم الوقت). ج- تهدف الحكاية إلى تعليم الأطفال كيفية تنظيم الوقت. د- الحكاية التي استمعنا لها نستقي منها دروساً كثيرة، ومن أهمها (تنمية الشعور بأهمية الوقت فهو من ذهب، وفي العجلة الندامة وفي التأني السلامة، وإنجاز الأعمال في وقتها المناسب). ١٠- تجيب الباحثة على الأسئلة المطروحة في نهاية الحكاية. ١١- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الإجابة عن الأسئلة الآتية: **أ- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟...** **ب- ضع عنواناً آخر مناسباً للقصة: ....** **أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين، والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:** **الوقت من .... (فضة، نحاس، ذهب)** **أن تصل متأخراً خيرٌ من أن .... (لا تصل، تصل متأخراً، تصل على مهل)** **ج- ابحث في النص عن جمع الكلمات التالية: (ثانية............) (ساعة............) (يوم............) (ريح............)**	
بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة الاستيعاب والفهم، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة الاستيعاب، وأهم خطوات استخدام هذه المهارة: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.	**ختام الجلسة الفرعية الأولى**

في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.	**التعزيز**

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكِّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (مهارة الاستيعاب)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن مهارة الاستيعاب، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الاستيعاب والفهم.

أربع سمكات ذهبية، وثلاث وردية، واثنتان حمراوان، وواحدة زرقاء، وجميعهنّ يسْبَحْنَ في حوض كبير، مياهه نقية لا تشوبها شائبة، وهواؤه دائم التبديل، تغذّيه فقاعة هنا وفقاعات هناك، وعلى قاعٍ مفروشٍ بالحصى استقّرت قوقعة جميلة، تفتح فاها بين حين وآخر، وإلى جانبها ناعورة لطيفة تدور وتدور من غير توقّف.

كانت السمكات العشر يعشْنَ في هدوء وأمان، فلا شيء يعكّر صفوهنّ، أو ينغص حياتهنّ، كنّ متفاهمات في كل أمر، لا يتخاطفْنَ الطعام الذي يُلقى إليهنّ، ولا يتزاحَمْنَ على الأماكن القريبة من الزجاج الشفّاف، ولا تعتدي إحداهن على الأخرى مهما يكن الخلاف في وجهات النظر، فكل شيء على ما يرام، بل كان على ما يرام، إلى أن جاء صاحبهّن (عماد) ذات يوم، وألقى سمكةً جديدةً في الحوض، أتمّت عددهن إلى إحدى عشرة.

كانت السمكة الجديدة سوداء اللون، كبيرة الحجم، تفوق في حجمها حجم اثنتين معاً، وكانت شرسة الطباع، تهوى الإيذاء والاعتداء، لا تقنع بالقليل، ولا ترضى إلا بأكبر حصّة من كل شيء، يُلقى الطعام فتسبق الأخريات إلى التهامه، ولا تُبقي لتلك السمكات المسكينات غير النذر اليسير، ولا تكتفي بذلك بل تحول بينهنّ وبين مواضع تستأثر بها وتحرّمها على غيرها، ثم لا تنفكّ تلطمهنّ بذيلها القوي، وتدفعهن بزعانفها الكبيرة، وتخدش أجسادهنّ بتلك النتوءات التي تملأ فمها المستدير.

وعلى الرغم من أن السمكات أحسنّ ضيافتها، وحاولنَ إكرامها وإسعادها، إلا أنها أصرّت على مواقفها المزعجة وتعاملها السيئ، وهي تردد على مسامعهن دائماً وبكل وقاحة: ابتَعدْنَ عن طريقي أنا الأكبر والأقوى، دعْنَ الطعام لي أنا الأكبر والأقوى، إياكنَ وغضبي، فأنا الأقوى، الأقوى، الأقوى.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه إلى ثلاثة أسطر).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية:

(سمكة .... مكان .... مسكينة .... جسد ....).

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

...

...

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الاستيعاب والفهم، والذي يرتبط بالنص السابق.

(الأقوى)

مرت الأيام، والسمكة السوداء تزداد جلافة وشراسة، والسمكات الأخريات يزدَدْنَ ضعفاً وخوفاً، وكنّ كثيراً ما يلجأن إلى السمكة الزرقاء لأنها أقدمهنّ عهداً وأكثرهنّ حكمة، كنّ يطلبْنَ منها المساعدة والنصيحة، فتنظر إليهنّ بإشفاق، وتتمتم بكلمات قليلة لا تزيد ولا تنقص: انتظِرْنَ يوم التبديل.

ولم تدرك السمكات الصغيرات ما تقصده الزرقاء، مع ذلك لم يتوقّفْنَ عن استعطافها، خاصة عندما تمعن تلك الكبيرة في إيذائهن، فتكرّر قولها نفسه: ترقّبْنَ يوم التبديل.

وعندما أصرّت السمكات على معرفة ما تعنيه هذه الكلمات أضافت: يومئذ يعرف كلٌّ منا حجمَه وقوّتَه.

جميعهنّ ينتظرنَ ذلك اليوم، وهنّ في الوقت نفسه لا يعرفْنَ ماذا سيجري، وجاء يوم الجمعة، وأقبل (عماد) كعادته كي يبدّل الماء القديم، فتح مصرفاً في أسفل الحوض، فتدفق الماء خارجاً، وبدأ مستواه يهبط شيئاً فشيئاً، السمكات جميعاً باستثناء السوداء اعتدْنَ هذا الأمر، فهو يتكرر كل أسبوع، (وعماد) يترك لهن في أسفل الحوض ما يكفي من الماء، ريثما يمسح الزجاج، وينظف الحصى، ويدلك القوقعة والناعورة.

ينخفض الماء أكثر فأكثر، والسمكات الصغيرات لا يأبَهْنَ لذلك، والسمكة السوداء وحدها بدأت تشعر بالقلق، وأدركت أن أمراً غير عادي يجري هنا، أمراً لم تعتد عليه ولم تره من قبل، لقد هبط الماء حتى وصل إلى زعنفتها الظهرية، بل ها هو ذا ينزل وينزل حتى يلامس ظهرها المقوّس، آه.. ضحالة الماء لا تليق بحجمها الكبير، غلاصمها لا تجد كفايتها فيما يغمرها منه، تكاد تختنق، تجد صعوبة بالغة في التنفس، تميل بجسمها علّها تبقى تحت سطح الماء، تشعر بالخوف الشديد، أنقذْنَني أيتها السمكات العزيزات، أنْقذْنَني، تلطم بذيلها القاع، تضرب بزعانفها الحصى، ارتطامها يزداد أكثر فأكثر، أنقذنني، أنقذْنَني، إني أختنق.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أفعال مستعيناً بالنص السابق ....

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (سوداء، الأقوى، تنظيف، تختنق)

....

....

....

....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه النتائج ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة الاستيعاب والفهم، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة الاستيعاب والفهم.

ب- وضّح أهمية مهارة الاستيعاب والفهم.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة الاستيعاب والفهم؟.

د- ما هي خطوات مهارة الاستيعاب والفهم؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى تتمة حكاية (السمكات العشر) وهي بعنوان (السمكة الكبيرة)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

(السمكة الكبيرة)

السمكات الأخريات يسبَحْنَ بحريّة، يتنفّسْنَ بيسْر، فالماء المتبقي ملائم لأحجامهن الصغيرة، لكنهن عندما أحسَسْنَ بما تعانيه زميلتهن الكبيرة، نسين كل ما فعلته، وتغاضين عن إساءتها، وأسرعن إلى فتحة المصرف يحاولنّ سدّها بأجسامهن الصغيرة، لكن محاولتهن باءت بالفشل، فالماء يتسرّب بسرعة، ويكاد يلحق بهنّ أذى.

وطال الوقت، (وعماد) منهمك في تنظيف الحوض، غير آبه بالسمكة التي أشرفت على الهلاك في اللحظات الأخيرة؛ فطن إليها وأسرع في سكب الماء، فارتفع مستواه وعادت السمكة ثانية إلى حركتها الطبيعية، وهي تلهث بعد أن أعياها التعب، وهدّ قواها الخوف.

ومنذ ذلك الحين، والسمكة الكبيرة تعامل الأخريات أطيبَ معاملة، فقد تلقّت درساً لن تنساه، درساً علّمها حقائق الحياة.

- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- **ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟** ....

- **اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق** ....

- **لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:**

....

....

....

التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المادي والمعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الخامسة			
عنوان الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	تاريخ التنفيذ
تنمية مهارة صياغة وطرح الأسئلة التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٥ ٢٠١٥/٢/١٧

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة طرح الأسئلة (تعريفها، مستوياتها، أنواعها، استخدامها).

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويضع مجموعة من الأسئلة حول النص المقدم له، ويلخص المعلومات المقدمة، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن يكتب تلميذ صعوبات التعلم أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة لمشكلة ما، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين، ويتحاور ويتناقش مع الآخرين، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٦- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح، المحافظة على البيئة، الرفق بالحيوان).

٧- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع واستيعاب ما يتضمنه من أفكار، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وصياغة الأسئلة، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة صياغة وطرح الأسئلة، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (صياغة وطرح الأسئلة)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "صياغة" ومرادف كلمة "طرح الأسئلة".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "صياغة" (إنشاء)، ومرادف كلمة "طرح الأسئلة" (تقديم الأسئلة)، وتضيف الباحثة:

هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة "صياغة" ومنها (بناء، تحضير)، وإن هناك كلمات أخرى مرادفة لكلمة "طرح الأسئلة" ومنها (وضع الأسئلة)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة صياغة وطرح الأسئلة بقولها:

إن مهارة صياغة وطرح الأسئلة هي مهارة مركبة تتضمن مهارة (الملاحظة، مهارة التساؤل، مهارة طرح الأسئلة).

٤- تقوم الباحثة بتحديد أنواع الأسئلة بقولها: الأسئلة أنواع منها المقالية مثل (وضح، علل، قارن، وازن، وضح أوجه الشبه والاختلاف، اشرح، اقترح، ناقش، برهن، ما النتائج المترتبة على، ماذا يحدث لو؟..الخ). والأسئلة الموضوعية مثل (صح وخطأ، ملء الفراغات، اختر من بين الأقواس، اكتب مصطلحاً علمياً).

٥- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم ذكر أمثلة لكل نوع من أنواع الأسئلة تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٦- تقوم الباحثة بإعطاء مثال على بعض أنواع الأسئلة المقالية، ثم تطلب منهم إعطاء مثال على كل نوع من الأسئلة المقالية بلغتهم الخاصة:

أ- اقترح خطة لمنع تلوث الهواء.

ب- قارن بين وسائل الري القديمة والوسائل الحديثة.

ج- عدد العوامل المسببة لظاهرة التصحُّر.

د- علل أسباب تلوث المياه.

هـ- ماذا يحدث لو اختفت المياه من على سطح الكرة الأرضية؟

ثم تقوم الباحثة بإعطاء مثال على بعض أنواع الأسئلة الموضوعية، ثم تطلب منهم إعطاء مثال على كل نوع من الأسئلة الموضوعية بلغتهم الخاصة:

في بيت (مَزْيَد) عصفور جميل، إنه يطعمه (الخضار - الحبوب - كل شيء).

أكمل الفراغات التالية: يُمكِنُ حصرُ العواملِ التي تتسبّبُ بحدوثِ تلوث المياه العذبة بالعوامل الآتية:

١................................ ٢................................ ٣..............................

يُدمِّرُ تلوّثُ المياهِ العذبةِ صحّةَ الإنسانِ على الفورِ لأنّه....................................

تضيف الباحثة بأنَّ هناك أنواعاً أخرى من الأسئلة وهي:

أسئلة محددة الإجابة، مثل: ما هو أطول نهر في الوطن العربي؟.

أسئلة مفتوحة الإجابة، مثل: ماذا يحدث لو انعدم الأوكسجين من سطح الأرض؟.

٧- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، ثم تسألهم عن المواقف التي تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة، حيث تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة (أثناء المذاكرة، في الامتحانات، أثناء النقاش في الفصل، الاستفسار عن مشكلة أو عن موضوع غامض أو صعب).

٨- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (حكمة الهدهد)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(حكمة الهدهد)

دعا الهدهد طيور الغابة منذ الصباح الباكر إلى اجتماع طارئ، وبدا وكأنّ أمراً خطيراً قد وقع، أو هو على وشك الوقوع، فمثل هذه الدعوات لا تحدث إلاّ في حالات نادرة.

سارعت الطيور تمسح عن عيونها آثار النوم، ومضت في طريقها نحو الساحة الكبيرة، محاولة أن تخمّن سبب هذه الدعوة المفاجئة.

وعندما اكتمل الحضور، انبرى الهدهد يتكلّم: أنتم تعلمون أيّها الأعزّاء أنّ هذه الغابة هي موطننا وموطن آبائنا وأجدادنا، وستكون

لأولادنا وأحفادنا من بعدنا، لكنّ الأمور بدأت تسوء منذ أن استطاعت بندقيّة الصياد الوصول إلى هنا، فأصبحت تشكّل خطراً على وجودنا.
تساءل الببغاء: كيف؟. قل لنا..
أجاب الهدهد: مثل الكنار والهزار والكروان ذات الأصوات الرائعة، ومثل الحمام والدجاج والبط والإوز والشحرور والسمّان ذات اللحم المفيد، والبيض المغذي، ومثلك أيّها الببغاء، فأنت أفضل تسلية لهم في البيوت، نظراً لحركاتك الجميلة وتقليدك لأصواتهم.
وقف الطاووس مختالاً، فارداً ريشه الملوّن الأحمر، والأصفر، والأخضر، والأسود، ثم قال: لابد وأنّك نسيتني أيّها الهدهد، فلم يَرِدْ اسمي على لسانك، مع أنني أجمل الطيور التي يحبّ الإنسان الحصول عليها، ليزيّن بها حدائقه.
قال الهدهد: لا لم أنسك، وكنتُ على وشك أن أذكرك، فشكلك من أجمل الأشكال، ولكنْ حذار من الغرور.
قال الحجل بدهاء: معك حق فيما قلته أيّها الهدهد، حذار من الغرور.
نظر الطاووس نحو الحجل بغضب شديد، اتجّه إليه وهو يؤنّبه: إنّك لا تقلّ خبثاً عن الثعلب الماكر، ولذا لن أعيرك أيّ اهتمام.
حاول الحجل أنْ يردَّ له الإهانة، لكنّ الهدهد هدّأ من حاله إذ رفع الهدهد وجهه.
فاهتزّت ريشاته المغروسة في رأسه وقال: لقد دعوتكم لنتبادل الرأي في هذا الموضوع، فليذهب كلّ منكم إلى عشّه الآن، ويأتني غداً في مثل هذا الوقت بالتحديد، وقد حمل إليّ حلاً نستطيع به حماية أنفسنا من بنادق الصيادين.
٩- تقوم الباحثة بتوزيع الحكاية على كل تلامذة صعوبات التعلم وهي بعنوان: (حكمة الهدهد)، وتطلب من كل تلميذ قراءة الحكاية قراءة صامتة، ثم تطلب منهم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (إهانة، طارئ، تقليد)، وتحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة.
١٠- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم:
أ- عنوان الحكاية (حكمة الهدهد).
ب- الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية (خطر يهدد طيور الغابة).
ج- تهدف الحكاية إلى تعليم الأطفال كيفية التعاون لمواجهة الخطر.
د- الحكاية التي استمعنا لها نستقي منها دروساً كثيرة، ومن أهمها (تنمية الشعور بالمسؤولية والتعاون، الغيرة على الآخرين، الحكمة).
١١- تجيب الباحثة على الأسئلة المطروحة في نهاية الحكاية.
١٢- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الإجابة عن الأسئلة الآتية:
أ- أسئلة مقالية:
- وضح سبب دعوة الهدهد طيور الغابة منذ الصباح الباكر إلى اجتماع طارئ.
- ماذا قال الطاووس؟.
- أي المقاطع أحببته من غيره؟، ولماذا؟.
- ماذا يحدث لو قطع الإنسان كل أشجار الغابة؟.
ب- أسئلة موضوعية:
- أكمل الفراغات الآتية من النص:
سارعت الطيور تمسح عن عيونها آثار........................
إنّ هذه الغابة هي موطننا وموطن آبائنا و........................
وقف الطاووس ....
- اختر الإجابة الصحيحة من بين الأقواس:
أنتم تعلمون أيّها الأعزّاء أنّ هذه (البيوت، الغابة، البلاد) هي موطننا وموطن آبائنا.
شكلك من أجمل الأشكال (الحجل، الحمام، الطاووس).

ختام الجلسة الفرعية الأولى	بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة صياغة وطرح الأسئلة، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة صياغة وطرح الأسئلة، وأهم خطوات استخدام هذه المهارة: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (صياغة وطرح الأسئلة)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن هذه المهارة، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة صياغة وطرح الأسئلة.

أقامت مدرسة (الأمل) حفلاً فنّياً جميلاً بمناسبة عيد الأمّ، افتتحته المديرة بكلمة ترحيب قالت فيها: أبنائي وبناتي الأعزّاء، في الحادي والعشرين من شهر آذار من كلّ عام، نحتفل بعيد الأم، وأنتم تعرفون قيمة الأمّ ودورها في تربية الأجيال، وفضلها الكبير على النشء، فهي التي تمسك العالم بيمينها، وتهزّ السرير بيسارها، وهي من يضحّي بسعادته من أجل أن يسعد أبناؤها ويعيشوا حياة كريمة.

وحين انتهت المديرة صفّق لها التلاميذ، وصاروا ينشدون ويغنّون ويرقصون مبتهجين بهذا اليوم الجميل، وعندما عادت (ميسون) إلى المنزل حدّثت أمها عن الحفل الجميل، بعد أن قدّمت لها هديّة قائلة: كل عام وأنتِ بخير يا أمّي، ردت الأم: كل عام وأنتِ بخير يا ابنتي، ثم طلبت منها أن تساعدها في إعداد طعام الغداء ريثما يعود أبوها من العمل، تلكّأت (ميسون) قائلةً: مهلاً يا أمي أريد أن ألعب قليلاً.

في المساء.. نادت الأم على (ميسون) فلم تلتفت، كرّرت النداء، فتصنّعت عدم السمع، قائلة في نفسها: إنّ أُمّي تريد تكليفي بعمل من أعمال المنزل، ولذا لن أجيب.

جاءت الأمّ إلى ابنتها، وقفت قبالتها قائلة: عند الظهيرة طلبت منك مساعدتي فرفضت لأنّك كنت تلعبين، والآن أناديكِ فلا تردّين، إن محبة الأم بطاعتها، وعدم مخالفة أوامرها، وهذه هي أجمل الهدايا التي تقدّم إليها.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه إلى ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية:

(ناشئ .... عيد .... أم .... تلميذ ....).

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة طرح وصياغة الأسئلة.

(الطماع)

تدلّت أغصان شجرة الكرز خارج سياج البستان، رآها رجل يمر من هناك كلّ يوم قاصداً مكان عمله، فوقف يتأمّل، ويتمنّى لو يستطيع أن يقطف منها.

لمحه صاحب البستان، فاقترب منه قائلاً: كُلْ ما تشاء أيّها الرجل، فأنا قد سمحت للعابرين بقطف ما يتدلّى خارج السور.

سُرّ الرجل بموقف البستاني، وصار كلّ صباح يقف عند الشجرة، ويأكل منها، إلى أن جاء يوم خاطب فيه نفسه: لماذا لا أحمل لزوجتي وأولادي شيئاً من هذه الثمار، فكم حدّثتهم عنها، وكمْ تمنّوا أن آتيهم بها، إنّهم يحبّون الكرز كثيراً.

قفز الرجل عن السور، وصعد إلى أعلى الشجرة، وقطف سلّة صغيرة، في يوم لاحق فعل فعلته ذاتها، وقطف سلة أكبر، وتكررت محاولاته دون أن يدري صاحب البستان بأمره.

وذات مرة، وبعد أن ملأ صندوقاً كبيراً من الثمار اليانعة الناضجة، وهمّ بمغادرة البستان، قافزاً من فوق السور، فاجأه كلب الحراسة بهجوم مباغت، وبدأ يمزق له ثيابه، ويعضّه في مختلف أنحاء جسمه.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أفعال مستعيناً بالنص السابق ....

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (أغصان الشجرة، كرز، البستاني، يتأمل)

....

....

....

....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه النتائج ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة صياغة وطرح الأسئلة، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة صياغة وطرح الأسئلة.

ب- وضّح أهمية مهارة صياغة وطرح الأسئلة.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة صياغة وطرح الأسئلة؟.

د- ما هي خطوات مهارة صياغة وطرح الأسئلة؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى حكاية بعنوان (عيد ميلاد)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

(عيد ميلاد)

فكّر النبع الصغير أن يحتفل بعيد ميلاده الأول، فقد مضى عام على ولادته، وكان ذلك منذ صيف فائت، حيث دفعت به الأرض إلى الوجود، بعد أن خزّنت الأمطار في جوفها طيلة الشتاء، وعندما آن الأوان قرّرت أن تخرجه إلى النور عذباً رقراقاً، يروي العطش، ويسقي السهول الواسعة.

دعا النبع إلى الاحتفال أغلب أصدقائه الفراشة، العصفور، النحلة، الوردة، الطفل الصغير، فرح الجميع بدعوة النبع، وسعدوا بذلك اللقاء الحميم، وبعد أن شرب كلّ منهم قطرة ماء، قررّوا أن يقدّموا الهدايا لصديقهم.

	رقصت الفراشة: إليك يا صديقي ألواني اللطيفة التي أخذتها من ألوان الأرض. **زقزق العصفور: سأغني أغنيتي التي علّمتني إيّاها الأرض.** **حامت النحلة: وز.. وز.. أعطيك نقطة عسل منحتها لي براعم الأرض.** **أمالت الوردة رأسها: أما أنا.. فأزين صدرك بوريقات ناعمة أهدتني إيّاها أمي الأرض.** **فرح الطفل صديق النبع بذلك الاحتفال، وفكر ملياً بالهديّة التي سيقدّمها، وبعد قليل، أتى بريشة وألوان وورقة بيضاء، وراح يرسم.. رسم النبع، والفراشة، والعصفور، والنحلة والوردة، وكذلك الأرض المحيطة، كما رسم نفسه، والفلاح الذي يزرع بالقرب منهم.. وكم كانت جميلة تلك اللوحة.. وكم كانت بديعة وزاهية.. حيث بدت وكأنّها حقيقية، عُلِّقت على شجرة الجوز المنتصبة هناك، ليراها الجميع في ذهابهم ورجوعهم.** **كان النبع بمنتهى السعادة، وهو يعيش فرحته بعيد ميلاده الأول، شكر أصدقاءه على حضورهم، وعلى هداياهم، ثم تابع مسيره كي يهب حبّه للأرض، صاحبة الفضل عليه، وعلى الجميع.** - الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية: **- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟** .... **- اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق** .... **- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:** .... **- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:** **مقالية:** .... **موضوعية:** ....
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة السادسة			
عنوان الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	تاريخ التنفيذ
تنمية مهارة صياغة الأفكار التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/١٩ ٢٠١٥/٢/٢٢

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة صياغة الأفكار (تعريفها، كيفية استخدامها).

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويضع مجموعة من الأسئلة حول النص المقدم له، ويلخص المعلومات المقدمة، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن يكتب تلميذ صعوبات التعلم أكبر عدد ممكن من الحلول المقترحة لمشكلة ما، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يصيغ تلميذ صعوبات التعلم أكبر عدد ممكن من الأفكار التي يمكن استنتاجها من النص.

٦- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين، ويتحاور ويتناقش مع الآخرين، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٧- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح، المحافظة على البيئة، الرفق بالحيوان، وعدم خداع الآخرين، والصدق في التعامل).

٨- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع واستيعاب ما يتضمنه من أفكار، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد معاني الكلمات، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وصياغة الأسئلة والأفكار بأسلوب جديد، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة صياغة الأفكار، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (صياغة الأفكار)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "صياغة" ومرادف كلمة "أفكار".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "صياغة" (إنشاء)، ومرادف كلمة "أفكار" (معلومة)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات

أخرى مرادفة لمعنى كلمة "صياغة" ومنها (بناء، تحضير)، وإن هناك كلمات أخرى مرادفة لكلمة "أفكار" ومنها (معاني، دلالات، مواضيع)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة صياغة الأفكار بقولها:

إنَّ الفكرة هي المعلومة التي يدور حولها الموضوع، وتعد عنواناً أو ملخصاً للموضوع، وعادةً ما يتناول الموضوع الفكرة بالشرح والتحليل، والفكرة الرئيسة تحتاج إلى أفكار فرعية بهدف شرح وتفسير الفكرة الرئيسة، ولكي يستطيع الطفل صياغة الفكرة، يجب على المعلم أن يدربه على أن يعرف كيف يكتب وينظم معلوماته ويعبر عن المعلومات بصورة واضحة.

٤- تقوم الباحثة بتوضيح متطلبات صياغة الفكرة لتلامذة صعوبات التعلم كما يلي (السلاسة في عرضها، الوضوح في التعبير عن محتواها، مراعاة التسلسل في فقرات الفكرة، توضيح الهدف من الفكرة).

٥- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، ثم تسألهم عن المواقف التي تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة، حيث تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة (أثناء المذاكرة، أثناء النقاش في الفصل، الاستفسار عن مشكلة أو عن موضوع غامض أو صعب).

٦- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (الفلاح النشيط)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(الفلاح النشيط)

كان منذر يحب الزراعة كثيراً، وهي إحدى هواياته المفضّلة إلى نفسه، والتي يمارسها يومياً بعد الانتهاء من واجباته المدرسية، حيث يقصد بستان والده الصغير، يقلّم الأغصان، ويغرس الورود، ويقلب التربة، وينثر البذار، ويروي المزروعات.

منذ فترة، ذهب مع والده إلى أحد المشاتل الزراعية وأحضرا كميّة من شتلات البندورة، قاما بزراعتها وسقايتها. قال منذر: أنا سأهتم بها، وأراقب نمّوها.

وكم كان سعيداً وهو يراها تكبر وترفع رأسها نحو الشمس، بعد مدّة من الزمن، وحين شارفت الأغصان أن تعقد ثمار البندورة، بدأت الشتلات بالذبول، فانحنت السيقان، ومالت الأوراق نحو الأرض، حزن منذر، ونقل مشاعره إلى أبيه مستغرباً ما حصل: أنا لم أقصّر بالعناية أو بالسقاية.

اتجه الوالد نحو المساكب، انكبّ فوقها متفحّصاً، ثم رفع رأسه ليقول: لقد عرفت السبب. قال منذر متلهّفاً: ما هو..؟.

قال الأب: لقد نبتت إلى جانب كلّ شتلة نبتة طفيلية، التفت حول ساقها، وغرزت فيها أشواكاً كالإبر، وأخذت تمتصّ غذاءها، لذا فقد ذبلت الشتلات، ولم تقدر على الاستمرار في نموّها الطبيعي.

قال منذر: ما اسم هذه النباتات الطفيلية يا أبي؟، أجاب والده: للطفيليات أسماء عديدة، لكن النوع الذي يلتف حول غراس البندورة تحديداً اسمه "الهالوك".

سأل منذر: وكيف نستطيع القضاء على الهالوك هذا؟. أجاب الأب: بتعقيم التربة، ورشها بالمبيدات المخصصة له قبل الزرع، وقد فاتنا أن نقوم بهذه العمليّة.

قال منذر: سأستفيد من هذه التجربة، فلا أدع الطفيليات المفسدة تقضي على إنتاجنا. فرح الأب باندفاع ابنه نحو الأمور المفيدة، واهتمامه بالزراعة، وتمضية وقت فراغه بهواية محببّة، أكمل حديثه معه قائلاً: بماذا تشبّه هذه الأعشاب الضارة يا منذر؟. فكر منذر قليلاً.. ابتسم مجيباً: إنها كرفاق السوء تماماً.. يصاحبوننا، ثم يسيئون إلينا.

قال الأب: أحسنت.. وكيف نتصرف تجاههم؟. أجاب منذر: نبتعد عنهم، ونجنب أنفسنا أذاهم.

٧- تقوم الباحثة بتوزيع الحكاية على كل تلامذة صعوبات التعلم وهي بعنوان: (الفلاح النشيط)، وتطلب من كل تلميذ قراءة الحكاية قراءة صامتة، ثم تطلب منهم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (طفيلي، ذبول، نبات الهالوك)، وتحديد أهم الأفكار الفرعية، والفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة.

٨- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم، حيث توضح الباحثة أنَّ الفكرة الرئيسة تتمثل في الجملة الأولى من النص وهي (منذر يحب الزراعة كثيراً)، أمَّا بقية الجمل فهي أفكار فرعية تشرح وتفسر الفكرة الرئيسة، والتحليل التالي يوضح ذلك:

منذر يحب الزراعة	الفكرة الرئيسية
- يقلّم منذر الأغصان، ويغرس الورود، ويقلب التربة، وينثر البذار، ويروي المزروعات. - للطفيليات أسماء عديدة. - يتم القضاء عليها بتعقيم التربة، ورشها بالمبيدات المخصصة لها.	أفكار فرعية توضح وتفسر الفكرة الرئيسية

تكتب الباحثة التحليل على السبورة، حيث توضح الباحثة أنَّ الأفكار الفرعية توضح الفكرة الرئيسة، وكذلك هناك وضوح في التعبير عن محتوها، وكذلك التسلسل في عرض فقرات الفكرة.

أ- عنوان الحكاية (فلاح نشيط).

ب- الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية (منذر يحب الزراعة).

ج- تهدف الحكاية إلى تعليم الأطفال كيفية العمل المثمر.

د- الحكاية التي استمعنا لها نستقي منها دروساً كثيرة، ومن أهمها (تنمية الشعور بالمسؤولية والتعاون، حب العمل، الاقتداء بخبرة البالغين، الحكمة).

٩- تجيب الباحثة على الأسئلة المطروحة في نهاية الحكاية.

١٠- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

موضوعية:

....

....

ختام الجلسة الفرعية الأولى	بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة صياغة الأفكار، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي تستخدم فيها مهارة صياغة الأفكار العامة والأفكار الفرعية، وأهم خطوات استخدام هذه المهارة: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.

التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكِّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (صياغة الأفكار)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن هذه المهارة، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة صياغة وطرح الأفكار.

وكان احتفالاً عظيماً ذلك الذي أقامته المدينة بمناسبة عيد الفرح، وهو عيد تحتفل به المدينة كلّ عام.. تُعلي لأجله الزينات، وتشعل المصابيح، وتلوّن أبواب المنازل ونوافذها.. ويهيئ الكبار والصغار أنفسهم للمسرّة في هذا اليوم المشهود، فيرتدون الثياب الجديدة، ويخرجون إلى الساحات يرقصون ويغنون.

قبل الاحتفال، وقفت مجموعة الآلات الموسيقية تستعدّ للسير وسط الشوارع، والتجوّل في الطرقات، لتقدم استعراضها الفني الجميل، ومعزوفاتها الرائعة التي تحرّك الأحاسيس، وتزيد الحماسة.

قال الطبل: من الطبيعي أن أقف في المقدمة.. إن صوتي الجهوري، وضرباتي المجلجلة، تشد الناس، وتجعلهم يأتون من كل حدب وصوب للمشاركة في هذا الاحتفال الجماهيري.

قال الدّف: وأنا.. أين سأقف؟.

أجاب الطبل: ستقف أنت والطبلة الصغيرة والمزهر ورائي مباشرة، فأنتم أولادي، ولا أستطيع الابتعاد عنكم.. أما بقيّة الآلات فليرتّبوا أنفسهم كيفما يريدون.

تمشّى الكمان ببطء، ووضع نفسه خلف الطبل والدّف والطبلة والمزهر.. ثم تلاه العود، ذو الخطوات الرصينة.. أما الناي فقد أصبح في مؤخرة الفرقة، ولم يكترث أحد لوجوده.

حزن الناي على نفسه حزناً شديداً.. وقال: أشكو أمري للطبل عله يرأف لحالي، يا رئيس الفرقة الموسيقية.. أيها الطبل المبجل.. هل يرضيك أن أقف في آخر القوم، ويقف الآخرون أَمامي.. أرجو أن تنصفني وتحكم بالعدل.

ضحك الطبل ملء شدقيه: بم.. بم.. بم.. كلامك غريب أيها المزمار الهزيل.. لا بدّ أنّك نسيت نفسك، ومن تكون، حين فكرت بالمجيء إليّ.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه إلى ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية:

(فرح .... مدينة .... طبل .... ناي ....).

- ضع فكرة رئيسية مناسبة للحكاية ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- ضع خطاً تحت الإجابة الصحيحة:

كان احتفالاً عظيماً ذلك الذي أقامته المدينة بمناسبة عيد (الفرح - الشجرة - الوطن)

قبل الاحتفال، وقفت مجموعة الآلات الموسيقية تستعدّ (للغناء - للسير وسط الشوارع - للرقص)

تمشّى الكمان (ببطء - بسرعة كبيرة - بسرعة)

من هو ذو الخطوات الرصينة (المزمار - العود - الطبل)

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

- نستفيد من هذه القصة في تعرف بعض أنواع الآلات الموسيقية، أذكر أهم هذه الآلات:

....

....

....

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة طرح وصياغة الأفكار.

(الدجاجة الشجاعة)

جاءت الدجاجة إلى جارها الديك باكية، شاكية، تخبره بأنّ الحدأة تستغلّ ضعفها كدجاجة وحيدة لا عون لها، وتنقضّ على صيصانها الصغيرة، مختطفة صوصاً كلّ يوم.

انزعج الديك من الحال، وانتصب عرفه غضباً وهو يصيح: كوكو.. كوكو.. سآتيكِ غداً في الموعد الذي تُقبل فيه الحدأة لتخطف صوصك.

قالت الدجاجة: وماذا ستفعل؟.

قال الديك: سأوقفها عند حدّها، وأضع نهاية لأعمالها العدوانيّة.. لا تخافي.

ارتاحت الدجاجة لكلام الديك، ولموقفه الإنساني الجميل، وانصرفت تُؤمّل نفسها بالخلاص من الظلم الواقع عليها، وفي اليوم التالي انتظرت الدجاجة قدوم الديك، لكنّه لم يأتِ بسبب مرض مفاجئ ألمَّ به، فوجدت نفسها وحيدة من جديد في مواجهة الحدأة التي انقضّت على الصيصان لتخطف واحداً منها، وفي هذه الأثناء، قرّرت الدجاجة الدفاع عن صغارها بنفسها دون معونة من أحد، وبعد كرّ وفرّ، وبعد عراك دام وقتاً طويلاً، استطاعت الدجاجة أن تفقأ عيني الحدأة، وتحرمها من نور عينيها، لكنّها في الوقت نفسه سقطت ميتةً، ونجا الصغار.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أفعال مستعيناً بالنص السابق ....

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (دجاجة، ديك، صوص، حدأة)

....

....

....

....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

- نستفيد من هذه القصة أشياء وفوائد كثيرة، اذكر أهم هذه الفوائد:

....

....

....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من نتائج، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه النتائج ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة صياغة وطرح الأفكار، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض

المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة صياغة وطرح الأفكار.

ب- وضّح أهمية مهارة صياغة وطرح الأفكار.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة صياغة وطرح الأفكار؟.

د- ما هي خطوات مهارة صياغة وطرح الأفكار؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى حكاية بعنوان (الفأر يحل مشكلة)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

(الفأر يحل مشكلة)

سار الخروف في المزرعة يلهو ويلعب ويتنقّل من مكان إلى مكان، جارّاً وراءه حبله المربوط بعنقه، وبينما هو في حالته تلك، وإذا بالحبل يعلق في جذع شجرة، شدّ الخروف الحبل فلم يستطع الإفلات، وصار كلّما دار حول الجذع محاولاً تخليص نفسه، قصر الحبل، وازدادت الأمور تعقيداً، صاح الخروف مستغيثاً: ماع.. ماع.. أيّها الحصان.. أيّتها البقرة.. أيّها الكلب الصديق.. تعالوا إليّ.. أنقذوني.

جاء الحصان وأمسك بالحبل، وصار يشدّ، أقبل الكلب ينبح ملبيّاً النداء، وصار يشدّ، قدمت البقرة متثاقلة، متسائلة: ماذا حلّ بالخروف؟، وعندما عرفت الخبر، بادرت إلى تقديم مساعدتها وصارت تشد.

كلّ الحيوانات القوية لم تبخل ببذل الجهد، لكن دون فائدة، إلى أن خرج الفأر الصغير من وكره مستطلعاً الخبر، وقال: ما هذه الجلبة؟، قالوا: إنّ الحبل المربوط إلى عنق الخروف قد لُفَّ حول جذع الشجرة، ولم تستطع عضلاتنا القوية قطعه.

أجاب الفأر: أنا أحلّ المشكلة.

قهقه الجميع باستخفاف: ها.. ها.. ها.. أنتَ؟.. أنتَ؟.

ابتسم الفأر، ثم قفز إلى الحبل يقرضه بأسنانه، وبعد لحظات كان الخروف يسير برفقة الحصان والبقرة والكلب، عائداً إلى المزرعة.

- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

	ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة (المربوط، فائدة، تبخل، يسير): ....
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.
واجب منزلي	تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم إعداد فقرة حول كل فكرة من الأفكار الرئيسة التالية، ومن ثم تحديد الأفكار الفرعية فيها: ١- أهمية الغذاء في حياة الإنسان. الفكرة الرئيسية: .... أفكار فرعية: .... ٢- أهمية التعاون في حياة الإنسان. الفكرة الرئيسية: .... أفكار فرعية: ....

الجلسة السابعة

عنوان الجلسة	عدد الجلسات	مدة الجلسة	تاريخ التنفيذ
تنمية مهارة الاستنتاج التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٢/٢٤ ٢٠١٥/٢/٢٦

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة الاستنتاج (تعريفها، كيفية استخدامها).

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويضع مجموعة من الأسئلة حول النص المقدم له، ويلخص المعلومات المقدمة، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أكبر عدد ممكن من الأفكار، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين ويتحاور ويتناقش معهم، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٦- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح، المحافظة على البيئة، الرفق بالحيوان، والصدق في التعامل).

٧- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع واستيعاب ما يتضمنه من أفكار، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد واستنتاج معاني الكلمات والأفكار الرئيسية والفرعية، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وصياغة الأسئلة والأفكار بأسلوب جديد، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة الاستنتاج، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (الاستنتاج)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "استنتاج".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "استنتاج" (إنشاء وترتيب النتائج ضمن فكرة)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة "استنتاج" ومنها (استخلاص النتائج، صياغة خلاصة الأفكار بفكرة واحدة معبرة)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة الاستنتاج بقولها: الاستنتاج هو القدرة على استخلاص النتائج، أو التوصل إلى رأي أو قرار بعد تفكير عميق اعتماداً على المعلومات والحقائق المتوفرة، وغالباً ما نستخدم الاستنتاج أثناء البحث عن حلول للمشكلات الدراسية، أو في المواقف الحياتية، والاستنتاج يعتمد على الفهم والاستيعاب الدقيق.

٤- تقوم الباحثة بتوضيح تطبيقات عملية الاستنتاج كما يلي:

أ- الإجابة على سؤال محدد، مثال: (ما اسم مدينتك؟).

ب- استنتاج يعتمد على سؤال أو اقتراح من الباحثة، بحيث يبني عليه التلميذ وجهات نظر، وأمثلة، وإجابات متنوعة، ولكن في حدود مضمون السؤال مثال: هل الرياضة مفيدة للصحة؟، الجواب: نعم، حيث يتكون لدى التلميذ وجهة نظر هي: إن الرياضة تقي من الأمراض، الرياضة تقوي البنية العضلية، الرياضة تنشط الدماغ..إلخ.

ج- استنتاج نصل فيه إلى آراء عامة مثال: كل ما يدخل الجوف يبطل صيام رمضان، عملية الشرب تجعل الماء يدخل الجوف، إذاً عملية الشرب تبطل الصيام.

د- استنتاج يتجه من القاعدة إلى المثال: كل المعادن تتمدد بالحرارة، الحديد معدن، فالحديد يتمدد بالحرارة.

هـ- الانتقال من الملاحظات الفرضية إلى النظريات مثال: ممارسة الرياضة تعمل على تنمية العضلات الجسمية، الجري من الألعاب الرياضية، فالجري يعمل على تنمية عضلات الجسم الإنساني.

٥- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، ثم تسألهم عن المواقف التي تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة، حيث تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة (أثناء المذاكرة، أثناء النقاش في الفصل، الاستفسار عن مشكلة أو عن موضوع غامض أو صعب).

٦- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (أعواد القصب)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(أعواد القصب)

صاح الديك، فتحت حنان عينيها، وتمطّت كقطّة صغيرة، كانت الساعة تشير إلى السابعة، إنه موعد إعطاء الدواء لأمّها المريضة، دخلت حنان غرفة أمّها، فوجدتها مستلقية كعادتها، تئنّ وتتوجّع. قالت حنان: صباح الخير يا أمي.

أجابت الأم: صباح النور.

قالت حنان: انهضي قليلاً لتشربي الدواء يا أمي.

حاولت الأم النهوض، فلم تستطع، ساعدتها حنان، فلم تفلح، حزنت حنان كثيراً أدارت وجهها صوب النافذة، المطلّة على الحديقة، كي تخفي دموعها فلاحظت أصيص الزنبق ذابلاً.

خرجت حنان إلى الحديقة، وجلست قرب أعواد القصب، كانت تبكي، واضعةً كفيها الصغيرتين على وجهها، اهتزّ عود القصب بجانبها، وقال بصوت مبحوح: اهدئي يا حلوة، عندي فكرة للترويح عن والدتك.

قالت حنان بلهفة: ما هي؟.

أجاب عود القصب: اقطعي مني ثمانية عقد، واثقبيني ستة ثقوب في طرف، وثقباً في الطرف المقابل.

قالت حنان: لكنّك ستتألم.

قال عود القصب: لا يهم، فقد كانت أمّك تسقيني كلّما عطشت كأحد أطفالها، لذا يجب أن أساعدها، قطعت حنان القصبة، وثقبتها، ثمّ وضعتها بشكل مائل على فمها، وراحت تنفخ، وما إن حرّكت أصابعها الرشيقة، حتى خرجت من الثقوب أنغام عذبة شجيّة، امتزجت مع زقزقة العصافير، مشكّلة لحناً ساحراً.

توقفت الموسيقا فجأة، على صوت تصفيق ينبعث من النافذة، نظرت حنان إلى النافذة، فشاهدت أمّها تصفّق باسمة، وبجوارها تفتّحت زنبقتان حمراوان جميلتان.

٧- تقوم الباحثة بتوزيع الحكاية على كل تلامذة صعوبات التعلم وهي بعنوان: (أعواد القصب)، وتطلب من كل تلميذ قراءة الحكاية قراءة صامتة، ثم تطلب منهم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (تمطت، القصب، الدواء، الطرف المقابل)، وتحديد أهم الأفكار الفرعية، والفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة.

٨- تقوم الباحثة بتطبيق خطوات مهارة الاستنتاج في:

أ- التفكير بالقضية المطروحة من خلال دراسة متأنية للوقائع والحقائق المتوفرة.

ب- اقتراح حلول للقضية المطروحة، وذلك من أجل التوصل إلى استنتاجات منطقية سليمة.

ج- استخدام الخبرة والمعلومات السابقة من أجل التوصل إلى استنتاجات صحيحة.

د- التأكد من صحة الاستنتاجات من خلال تقييم القضية المطروحة من خلال التفسير المنطقي لحدوث القضية أو المشكلة، أو من خلال رأي الباحثة.

٩- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم، وحثهم على ذكر مثال على كل نوع من أنواع الاستنتاج، حيث تتيح للتلاميذ أن يجيبوا بلغتهم الخاصة حسب خبرتهم ومعرفتهم، حيث تكتب الباحثة تلك التحليلات على السبورة.

- **ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟** ....

- **اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق** ....

- **لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:**

....

....

....

- **قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:**

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

تحليل الموقف السابق

- **هل أعطت حنان الدواء لأمّها المريضة؟.**

- **هل استطاعت الأم النهوض؟.**

- **هل وجدت حنان حلاً كي تستطيع أن تُساعد أمها على النهوض؟.**

- **لماذا توقفت الموسيقى فجأة؟.**

جميع الأسئلة المطروحة تحمل إجابات من النوع الاستنتاجي، ويُحتمل أن يكون أحد هذه الاستنتاجات صحيحاً، كما يحتمل أن تكون جميع هذه الاستنتاجات خاطئة، ونلاحظ أنَّ هذه الواقعة تشتمل على بعض الحقائق التي تؤدي إلى استنتاجات مثل:

- **الأم المريضة لحنان.**

- **لا يوجد أحد يُساعد حنان.**

- **الأم بحاجة لأخذ الدواء في وقت محدد.**

ختام الجلسة الفرعية الأولى	بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة صياغة الأفكار، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة الاستنتاج، وأهم خطوات استخدام هذه المهارة: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكِّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (مهارة الاستنتاج)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن هذه المهارة، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الاستنتاج.

يحكى أنّه ذات مساء، على طاولة السلطان الكبيرة، وفي صحن زجاجيّ جميل تجمع كلّ من التفّاحة والبرتقالة والموزة والرّمانة.

ولّما كانت الرّمانة كبيرة الحجم، فقد تضايقت الموزة منها، وقالت: ابتعدي عنّي أيّتها الغليظة، أنتِ تضايقينني.

احمرّ وجه الرّمّانة خجلاً، وقالت عفواً موزة، أنا لم أقصد إزعاجك، ولكن كان عليكِ أن تنبهيني بطريقة لبقة.

قالت الموزة: ومن أنت حتّى أنّبهك، ثمّ كيف تناديني باسمي دون أن تسبقيه بكلمة سيّدة؟.

قالت الرمانة: ولماذا كلمة سيّدة هذه؟، كلّنا فواكه، فلمَ تتعالين علينا؟.

ضحكت الموزة، حتّى كادت تتدحرج وتسقط من الصحن، وبعد أن هدأت وقالت: أولاً أنا طريّة، وطعمي حلو، فالأطفال الذين لم تبزغ أسنانهم يمضغونني بسهولة، ثانياً تقشيري سهل ولا بذور لي، فهل عرفتِ لماذا يجب أن تناديني بالسيدة موزة؟.

مطّت الرّمانة فمها، وقالت: قفي عند حدّك أيّتها المتغطرسة، واعلمي أنني أخبّئ في جوفي مئات الحبّات الصغيرة أحفظها من عوامل الطقس، ألمّ شملها، وأزرع في قلوبها الأمل، لتحلم كلّ حبّة، أن تصبح شجرة رمّان كبيرة.

أُعجبت التفّاحة بحديث الرّمانة، فصفقّت لها بورقتيها اللتين لهما شكل قلب، اغتاظت الموزة منها، وضربتها في مكان الفصين، فانخفست وصاحت آخ.. آخ.. فار الدم في وجه البرتقالة، وقالت: موزة عيب إلزمي حدودك، واعلمي بأن الألقاب لا تعلي في المكانة، لكلّ صنف من الفاكهة مذاق خاص، وفائدة خاصة، ثمّ دفعنها بأوراقهنّ خارج الصحن.

وقعت الموزة على الطاولة، وانحنى ظهرها فصارت تشبه العجائز.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه إلى ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص، واستنتاج فكرة عامة من أحداث النص).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن مفرد الكلمات الآتية:

(موز ……….. تفاح ……….. برتقال ……….. رمان ………..).

- ضع فكرة رئيسية مناسبة للحكاية ……………………………

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

………………………………………………………

………………………………………………………

………………………………………………………

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

………………………………………………………

………………………………………………………

………………………………………………………

موضوعية:

………………………………………………………

………………………………………………………

………………………………………………………

- تحليل مضمون الحكاية كما في المثال السابق (النموذجي):

هل وقعت الموزة من صحن الفواكه؟.

………………………………………………………

هل غيّرت الموزة من أسلوبها في التعامل؟.

………………………………………………………

هل كان موقف التفاحة حيادياً؟.

………………………………………………………

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة الاستنتاج.

دخل ماجد مع أبيه دكّان الخيّاط، حاملاً بيده قطعة قماش ملونة، ليخيط طقماً للعيد، أخذ الخيّاط مقاس ماجد، ووعدهما أن ينهي خياطتها بعد أسبوع، ثمّ وضع قطعة القماش على الرّف.

حلّ المساء، فأغلق الخيّاط باب دكّانه، وذهب إلى بيته، كان الظلام داخل الدكّان دامساً، والسكون مخيّماً، وفجأة سمع كلّ من الإبرة والمقص صوت بكاء، بحثا عن مصدر الصوت، فعرفا أنه ينبعث من على الرف، إنها قطعة القماش الملونة!!.

سأل المقص: ما بكِ أيّتها الضيفة العزيزة، لماذا تبكين؟.

ردّدت قطعة القماش الملوّنة: أنا أبكي على حظّي التعيس، فما إن أصبحت جوزة قطن، حتى قطفني الفلاّح، وأرسلني إلى معمل الغزل، حيث حوّلني العمّال إلى قطعة نسيج، تنهدت قطعة القماش وأضافت: وبعد أن اشتراني التاجر، وأجلسني على الرفّ، شعرت بالارتياح، كنت مسرورة لمشاهدة الناس، الداخلين والخارجين من المتجر، لكن عندما صادفني أبو ماجد وابتاعني تغيّر الحال، فغداً ستجري لي عمليّات جديدة، سأقصّ بشفرتين حادتين، وأوخز بالإبرة، يا الله كم أنا خائفة.

تنحنح المقص، وقال: أنت تبالغين يا صديقتي، فما قيمة حياتك إذا بقيت مركونة على الرّف، ستأكلك العثّة، وترمين في حاوية القمامة، أمّا إذا تحوّلت إلى طقم عيد، فإنك سترين الأطفال وهم ينفخون بالوناتهم الملوّنة، وتركبين الأراجيح، بينما سنبقى أنا وصديقتي الإبرة، جالسين على الطاولة، نحلم بالفرح.

تدخلت الإبرة قائلة: ما قاله صديقي المقص صحيح، ومع هذا فأنا سأعمل جاهدة، أن أدخل في مساماتك كي لا أوجعك أثناء

الخياطة، وتذكري أنّك أنت من سيدخل البهجة إلى قلب ماجد.

ارتاحت قطعة القماش، واسترخت، بعد أن تجعدت أثناء انفعالها، ثم نامت، وهي تحلم بمجيء العيد.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص، واستنتاج فكرة عامة من أحداث النص).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أفعال مستعيناً بالنص السابق ....

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (إبرة، قماش، مسامات، مقص)

....

....

....

....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

أجب عن الأسئلة التالية

- لماذا دخل ماجد مع أبيه إلى دكّان الخيّاط؟ ....

اختر عنواناً مناسباً للقصة: ....

ماذا تستنتج من هذه القصة؟..

....

ما سبب بكاء قطعة القماش؟ ....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من استنتاجات، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه الاستنتاجات ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة الاستنتاج، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة الاستنتاج.

ب- وضّح أهمية مهارة الاستنتاج.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة الاستنتاج؟.

د- ما هي خطوات مهارة الاستنتاج؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى حكاية، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهايتها، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

مع معرفة الخبر، طار أحمد ونور من الفرح، لقد قرر والدهما أن يصطحب أسرته معه إلى الكويت، وسيكون السفر بعد يومين، ركض أحمد إلى خزانته الصغيرة وأخرج خارطة الوطن العربي، وبدأ يمرّر إصبعه فوقها باحثاً عن دولة الكويت، بينما راحت نور تجمع ألبسة لعبتها مها وترتّبها في حقيبة صغيرة... كل شيء في البيت يبدو فرحاً، ماعدا السّاعة المعلقة على الحائط، فما إن سمعت كلمة سفر حتى كادت مسنناتها تقف عن الحركة، واضطربت عقاربها، فصارت تسبّق حيناً، وتقصّر حيناً آخر.

انقضى اليوم الأوّل، وصحّة الساعة تزداد سوءاً، فالرّقاص النشيط ثقلت حركته وصار ينوس ببطء شديد، حتى وجهها اللاّمع بدا شاحباً، أحسّت اللوحة المعلقة على الحائط نفسه بمرض السّاعة، فسألتها: ما بكِ يا صديقتي، تقولي آه.. آه، بدلاً من تكْ.. تكْ..، هل أنتِ مريضة؟.

ردّت الساعة بحرقة، قائلةً: آه.. أيتها اللوحة الجميلة غداً سيسافر الصغيران كما تعلمين، بينما سأبقى أنا معلقةً على الحائط، كقطعة خشبيّة ميتة، من سيوقظهما في الصباح ليذهبا إلى المدرسة، من سيشير إلى موعد نومهما؟..، أجيبيني أيّتها الصديقة، أكاد أقع.

حزنت اللوحة، عندما سمعت كلام السّاعة فانكمشت على نفسها، حتى كاد الإطار يسقط منها وبعد تفكير قصير، قالت: اسمعي أيّتها السّاعة الطّيبة الصغيران يحبّان عصفورك الذي يخرج كل ساعة ويصيح كوكو.. كوكو.. بعدد الساعات، فأرجو أن تطلبي منه ألاّ يخرج صباح الغد، ليبقى الصغيران نائمين، ولا يسافران.

عملت السّاعة بنصيحة اللوحة، فتأخّرت الأسرة عن موعد الطائرة، انزعج أحمد، نظر إلى الساعة بغضب، نهض إليها، وقفل الباب الذي يخرج منه العصفور.

وفي اليوم التالي سافرت الأسرة على متن الطائرة بعد أن غيّر الأب موعد الرحلة، وبعد شهر من وصولهم فتحت المدارس أبوابها، لكن الصغيرين تأخّرا في النوم، ولم يذهبا إليها، جلس أحمد على سريره حزيناً وهو يتذكر ساعته الجميلة وعصفوره الحبيب، وما إن سمع زقزقة العصافير تنبعث من حديقة البيت، حتى شعر بالذنب لحبسه العصفور، فدسّ رأسه تحت الغطاء وراح يبكي بحرقة شديدة.

- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق .... - لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية: .... - قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص: مقالية: .... موضوعية: .... - ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة (المربوط، فائدة، تبخل، يسير): .... - ما معنى راح يبكي أحمد بحرقة شديدة: (يبكي أحمد حزناً - يبكي أحمد بألم - يبكي أحمد بلا وجع) - لماذا حزن أحمد؟.	
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الثامنة				
عنوان الجلسة	**عدد الجلسات**	**مدة الجلسة**	**تاريخ التنفيذ**	
تنمية مهارة التقييم التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٣/١	
			٢٠١٥/٣/٣	

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة التقييم (تعريفها، كيفية استخدامها).

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويضع مجموعة من الأسئلة حول النص المقدم له، ويلخص المعلومات المقدمة، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن يقيم تلميذ صعوبات التعلم الأفكار الرئيسية في النص، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين، ويتحاور ويتناقش مع الآخرين، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٦- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح).

٧- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع واستيعاب ما يتضمنه من أفكار، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد واستنتاج معاني الكلمات والأفكار الرئيسية والفرعية، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وصياغة الأسئلة والأفكار بأسلوب جديد، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: إنَّ الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة التقييم، حيث تكتب الباحثة على السبورة مسمى المهارة (التقييم)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لكلمة "تقييم".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف كلمة "تقييم" (الامتحان – الفحص)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى كلمة "تقييم" ومنها (إعطاء حكم قيمة، كتابة التقرير، التمييز)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة التقييم بقولها: التقييم هو المهارة التي تتضمن مهارة وضع المعايير أو المحكات اللازمة لاتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام، ومهارة تقديم الأدلة أو البراهين، ومهارة التعرف إلى الأخطاء، أو كشف المغالطات.

٤- تقوم الباحثة بتوضيح تطبيقات عملية التقييم كما يلي:

أ- إكمال العبارات الناقصة ومثال ذلك:

يُمكِنُ حصرُ العواملِ التي تتسبّبُ بحدوثِ تلوث المياه العذبة بالعوامل الآتية:

....

....

ب- تقديم الأدلة والبراهين والأمثلة ومثال ذلك:

أعط مثالاً واحداً عن نهر عذب تلوثت مياهه في مدينتك.

....

ج- تصويب العبارات الخاطئة، وإعادة كتابتها بالمعنى الصحيح، فمثلاً إذا احتوى النص على كلمات تغير من معنى النص يمكن استبدالها بعبارات أخرى.

لا يُساعِدُ تلوث المياه العذبة على تكاثرِ الحشراتِ.

....

د- كتابة التقارير: وذلك بأن يقوم التلميذ بكتابة تقارير تُطلب منه، مثلاً اكتب تقريراً مرفقاً بالأدلة والبراهين عن أهمية المياه العذبة للإنسان.

٥- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، ثم تسألهم عن المواقف التي تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة، حيث تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة (أثناء المذاكرة، أثناء النقاش في الفصل، الاستفسار عن مشكلة أو عن موضوع غامض أو صعب).

٦- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: سوف نستمع معاً إلى حكاية (الذئب والكلاب)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(الذئب والكلاب)

كانتِ الأغنامُ، تسومُ في المرعى، وادعة آمنة، لا تخاف من الذئاب، إذْ كان يحرسها ثلاثةٌ من الكلاب، وكان الراعي الطيِّب يجلس في ظلّ ظليل تحت شجرةٍ وارفة، يعزف ألحاناً شجيّةً تهفو لها الأغصان وتهيمُ بها الأنسام...

وفي هذه الأثناء كان ذئبٌ مخاتل يرصدُ الأغنامَ خلسة، ويلتفت إلى الكلاب فلا يجرؤ على الاقتراب... وفجأة أبصرَ الكلابَ تقتتل وقد انشغل بعضها ببعض.

ضحك الذئبُ مسروراً، وقال في نفسه: الآن امتلكت الفرصة، واقترب الذئبُ من القطيع، فشاهد نعجة قاصية، فوثبَ عليها سريعاً، وأنشبَ أنيابه فيها.

أخذتِ النعجةُ، تثغو وتستغيث، سمع الكلابُ الثغاءَ الأليم، فكفّوا عن القتال وتركوا الخصامَ والخلاف، وانطلقوا جميعاً إلى الذئب، وحينما رآهم مقبلين طار فؤاده ذعراً، فأفلَتَ النعجة، وانسلَّ هارباً يجر أذيال الخيبة.

٧- تقوم الباحثة بتوزيع الحكاية على كل تلامذة صعوبات التعلم وهي بعنوان: (الذئب والكلاب)، وتطلب من كل تلميذ قراءة الحكاية قراءة صامتة، ثم تطلب منهم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (وادعة، الراعي، ظليل، وارفة، شجية)، وتحديد أهم الأفكار الفرعية، والفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة.

٨- تقوم الباحثة بتطبيق خطوات مهارة الاستنتاج في:

أ- التفكير بالقضية المطروحة من خلال دراسة متأنية للوقائع والحقائق المتوفرة.

ب- اقتراح حلول للقضية المطروحة، وذلك من أجل التوصل إلى استنتاجات منطقية سليمة.

ج- استخدام الخبرة والمعلومات السابقة من أجل التوصل إلى استنتاجات صحيحة.

د- التأكد من صحة التقييمات من خلال تقييم القضية المطروحة من خلال التفسير المنطقي لحدوث القضية أو المشكلة، أو من خلال رأي الباحثة.

- تهدف الحكاية إلى عدم إتاحة الفرصة للعدو لاستغلال خلافاتنا الداخلية.

- الحكاية التي استمعنا إليها نستقي منها دروساً كثيرة، ومن أهمها التعاون، وفي الاتحاد قوة وفي التفرقة ضعف.

٩- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في الإجابة عن النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم، وحثهم على ذكر مثال على كل نوع من أنواع التقييم، حيث تتيح للتلاميذ أن يجيبوا بلغتهم الخاصة حسب خبرتهم ومعرفتهم، حيث تكتب الباحثة تلك التحليلات على السبورة.

- ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....

- اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

- أمامك جملتان، وأمام كل جملة ثلاث كلمات بين قوسين، والمطلوب منك أن تكمل كل جملة بما يناسبها من هذه الكلمات:

كان الراعي الطيِّب يجلس في ظلّ ظليل أسفل (التلَّة، الحديقة، شجرةٍ وارفة).

كان (ضبعٌ، ذئبٌ، فهدٌ) مخاتل يرصدُ الأغنامَ خلسة.

- صوب الجملة التالية:

سمع الكلاب صوت النعجة تثغو، فهموا للقتال فيما بينهم.

....

- أكتب تقريراً بما لا يتجاوز السطرين تقيم فيه الحكاية السابقة:

....

....

ختام الجلسة الفرعية الأولى	بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة التقييم، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة التقييم، وأهم خطوات استخدام هذه المهارة: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.

التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (مهارة التقييم)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن هذه المهارة، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة التقييم.

وقف الفلاح على طرف حقله يرنو إلى سنابل القمح وهي تميلُ وتلمع كأمواجٍ من ذهب، فانتشى إعجاباً بنفسه وقال: لولا كفّايَ الخشنتان لما كان هذا القمح الوافر.

فابتسمتِ السماءُ في العلاءِ.

وقالت إحدى السنابل: نحن أَوْلى بالفضل، كنّا حبوباً يابسة، مدفونة في التراب، فامتصصْنا الغذاء، وشققنا التراب، وصرنا ننمو شيئاً فشيئاً حتى كبرنا، وأنبتَتْ كلُّ حبّةٍ سنبلةً فيها مئةُ حبة.

فابتسمتِ السماءُ في العلاءِ.

قالت الأرض: أنا صاحبة الفضل، احتضنْتُ البذورَ صغيرةً، وأرضعتها حتى صارت كبيرة، فلولا ترابي لما نبتَ قمحٌ، ولا شبع فلاّح.

فابتسمتِ السماءُ في العلاءِ.

وجاءتِ السنةُ التالية، شديدة الجفاف، فانقطع المطر، واشتدَّ الحرُّ، وانتشر الجفاف، حزنتِ الأرضُ القاحلة، ويبسَتْ شفاهها الظامئة، حزنتِ البذور في ظلمة التراب، وخافت أنْ تموت أحلامها ولا ترى النور.

حزن الفلاحُ على جهده الضائع، وأشفق على عيالهِ البائسين، وحزنتِ السماءُ الرحيمة على الجميع فأرسَلَتْ إلى الأرض سحباً سخيّةً تحمل الأمطار والأفراح.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه إلى ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص، واستنتاج فكرة عامة من أحداث النص، وكتابة تقرير تقييم لأحداث الحكاية).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية:

(بذرة .... حبة .... قمحة .... حلم ....).

- ضع فكرة رئيسية مناسبة للحكاية ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

...

...

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

- أكتب تقريراً بما لا يتجاوز السطرين تقيم فيه الحكاية السابقة:

....

....

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي، والذي يخص مهارة التقييم.

كـان النهرُ الصغير يجري ضاحكاً مسروراً، يزرع في خطواته الخصبَ، ويحمل في راحتيه العطاء، يركض بين الأعشاب، ويشدو بأغانيه الرِّطاب، فتتناثر حوله فرحاً أخضر...، يسقي الأزهار الذابلة فتضيء ثغورها باسمة، ويروي الأشجار الظامئة فترقص أغصانها حبوراً ويعانق الأرض الميتة، فتعود إليها الحياة، ويواصل النهر الكريم رحلةَ الفرحِ والعطاء، لا يمنُّ على أحد، ولا ينتظر جزاء.

اشتدَّتْ حرارةُ الصيف، واشتدّ ظمأُ الأرض والشجر والورد، وازداد النهر عطاء، فأخذَتْ مياهه تنقص وتغيض يوماً بعد يوم، حتى لم يبقَ في قعره سوى قدر يسير لا يقوى على المسير...، صار النهر عاجزاً عن العطاء، فانتابه حزن كبير، ونضب في قلبه الفرح، وييبس على شفتيه الغناء.. وبعد بضعة أيام جفَّ النهر الصغير، فنظرَتْ إليه الصخرةُ وقالت: لقد متَّ أيها النهر ولم تسمع لي نصيحة.

قالت الأرض: النهر لم يمتْ، مياهُهُ مخزونة في صدري.

وقالت الأشجار: النهر لم يمتْ، مياهه تجري في عروقي.

وقالت الورود: النهر لم يمت، مياهه ممزوجة بعطري.

قالت الصخرة مندهشة: لقد ظلَّ النهرُ الشهيدُ حياً، في قلوب الذين منحهم الحياة.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص، واستنتاج فكرة عامة من أحداث النص، وكتابة تقرير تقييم لأحداث الحكاية).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- **ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟** ....

- **اجمع أربعة أفعال مستعيناً بالنص السابق** ....

ضع الكلمات التالية في جمل مفيدة (نهر، صخرة، شجرة، وردة)

....

....

....

....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

....

موضوعية:

....

....

....

- اكتب تقريراً مرفقاً بالأدلة والبراهين عن كيفية الحفاظ على الماء من الهدر في حياة الإنسان:

....

....

....

٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من استنتاجات، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه الاستنتاجات ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة الاستنتاج، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة التقييم.

ب- وضّح أهمية مهارة التقييم.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة التقييم؟.

د- ما هي خطوات مهارة التقييم؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية
أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى حكاية (المطر)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهايتها، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة: (المطر) في حديقةِ القصر الكبير جلس الثريُّ الأكرشُ على مقعد عريض، وضع كلبه بين ساقيه وأخذ يسرّحُ له شعره، ويرشفُ القهوةَ مسروراً، ثم نزل المطرُ غزيراً، فتلبّد شعرُ الكلب، وابتلّتْ ثيابُ الغني، فجعل يصرخ مغتاظاً: قفْ أيُّها المطرُ اللعين. لكنَّ المطرَ لم يتوقف، وظلّتْ قطراته الضاحكة ترقص على الأرض، والأرضُ تضمُّها إلى صدرها، كأنها أمٌّ رؤوم، فقد مضى زمنٌ طويل والمطر لم يهطل. وحزنتِ الأرضُ المعطاء لأنها لا تقدرُ على العطاء، لقد نضبَ ماؤها، وجفَّ ترابها، وكثرتْ أخاديدها، وصارتِ الأرض شفاهاً ظامئة ترتقب المطر، ولكنّ المطر لم يهطل. وجاعت الأغنام، وجفّتِ الضروع، وطلب الأطفالُ الحليب، وليس من مجيب فالمطرُ لم يهطل. والعشبُ لم ينبت. وذهب الفلاحون إلى الحقول وقفوا على أطرافها، يتأمّلونها محزونين، فالمطر لم يهطل، والزرع لم ينبت، والتعبُ قد يضيع، والبذور قد تموت، فماذا يعملون؟. اتجهوا إلى السماء، ورفعوا الكفوفَ والأبصار، يدعون بخشوع ليهطل المطر. وانتثر المطر، كأنّهُ الدُّرَر. واهتزّتِ الأرضُ، للخصب والثمر. وأمطر الفرح، يا فرحةَ الفلاح، يا فرحةَ الشجر. يا فرحةَ التراب، يعانق المطر. وانتصب الثريُّ، في شرفة قصره، كأنه تمثال من حجر، يساءل نفسه مندهشاً لماذا يهطل المطر؟. - الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية: - ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ .... - اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق .... - لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية: .... - قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص: مقالية: .... موضوعية: ....

	- ضع الكلمات الآتية في جمل مفيدة (مطر، الأرض، الفلاح): .... **- اكتب تقريراً مرفقاً بالأدلة والبراهين عن أهمية المطر في حياة الكائنات الحية:** ....
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة التاسعة			
عنوان الجلسة	**عدد الجلسات**	**مدة الجلسة**	**تاريخ التنفيذ**
تنمية مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة التي تقف خلف مهارات الفهم القرائي.	٢	(٦٠) دقيقة	٢٠١٥/٣/٥ ٢٠١٥/٣/١٠

أهداف الجلسة

١- أن يتعرف تلميذ صعوبات التعلم على مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة (تعريفها، كيفية استخدامها).

٢- أن يستنتج تلميذ صعوبات التعلم أهم الأفكار الرئيسة الواردة في النص، وأن يعبر عن المعاني الواردة فيه بأسلوبه، ويستخلص ما يهدف إليه النص، ويستخدم بعض الكلمات الواردة في النص في جمل مفيدة.

٣- أن يستكمل تلميذ صعوبات التعلم المعلومات الناقصة، ويضع مجموعة من الأسئلة حول النص المقدم له، ويلخص المعلومات المقدمة، ويكتسب بعض المهارات اللغوية.

٤- أن ينظم تلميذ صعوبات التعلم الأفكار الرئيسية في النص، ويجمع المعلومات المطلوبة منه حول النص.

٥- أن يشارك تلميذ صعوبات التعلم في العمل الجماعي، ويتقبل آراء الآخرين، ويتحاور ويتناقش مع الآخرين، ويتابع التعليمات المقدمة له.

٦- أن يكتسب تلميذ صعوبات التعلم بعض القيم (كالصدق، والتعاون، وحب الغير والتسامح، الحفاظ على البيئة).

٧- أن يجيب تلميذ صعوبات التعلم عن الأسئلة إجابة صحيحة.

إجراءات تنفيذ الأنشطة ومواد التطبيق المطلوبة

توجه الباحثة تلامذة صعوبات التعلم للإصغاء إلى الموضوع المطروح في كل نشاط بعناية مع التركيز على فهم الموضوع واستيعاب ما يتضمنه من أفكار، حيث تحدد لهم الكلمات الغامضة في الموضوع المقدّم لهم، كما تحاول تحديد واستنتاج معاني الكلمات والأفكار الرئيسية والفرعية، ويتم ذلك من خلال الحوار وتبادل الآراء والمناقشة بشكل جماعي تعاوني، حيث تكون الإجابة عن الأسئلة، وصياغة الأسئلة والأفكار بأسلوب جديد، وتنفيذ التدريبات، والمهام بشكل جماعي (مجموعات التعلم التعاوني).

استراتيجيات العمل

١- أسلوب بناء المعنى المعرفي.

٢- التعلم التعاوني.

٣- الحوار والمناقشة.

إجراءات العمل بالجلسة (محتوى الجلسة)

تعتمد الباحثة على الأسلوب المباشر لتعليم التفكير الذي اقترحه باير (Beyer 1987)، والذي يتضمن مجموعة من الخطوات المتدرجة هي: (التقديم للمهارة – توضيح كيفية أداء المهارة – مراجعة خطوات أداء المهارة – الممارسة الموجهة للمهارة الممارسة المستقلة – المراجعة الختامية)، وتقسم الباحثة هذه الجلسة إلى جلستين فرعيتين، مدة كل جلسة (٦٠) دقيقة.

الجلسة الفرعية الأولى

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

التقديم للمهارة

١- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: الهدف من هذه الجلسة تعلم مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة، حيث تكتب على السبورة مسمى المهارة (مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة)، ثم تسأل تلامذة صعوبات التعلم عن كلمات مرادفة لعبارة "مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة".

٢- يجيب تلامذة صعوبات التعلم: مرادف عبارة "مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة" (ترتيب المعلومات بشكل ذاتي)، وتضيف الباحثة: هناك كلمات أخرى مرادفة لمعنى عبارة "مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة" ومنها (إعادة تنظيم، ترتيب، استقلالية الحصول على المعرفة وتنظيمها ذاتياً)، حيث تتيح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة.

٣- تقوم الباحثة بتعريف مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة بقولها: هي استخدام مجموعة من المهارات التي تُساعد على تنظيم المعلومات في الدماغ، وذلك بهدف استرجاعها بسهولة ويسر عندما نحتاج إليها، فبعض المعلومات تنظم في أبنية أو تراكيب معقدة في ضوء ما بينها من ترابطات، أو على أساس الترابطات الداخلية، أو نتيجة لعلاقات تصنيفية بين الفقرات، أو نتيجةً للعديد من العمليات المعرفية الأكثر تعقيداً أو إحكاماً، والمعلومات التي يُمكن تنظيمها أو القابلة للتنظيم على هذا النحو يكون استرجاعها أيسر من تلك التي يصعب تنظيمها أو الأقل قابلية للتنظيم.

٤- تقوم الباحثة بتوضيح تطبيقات مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة كما يلي:

أ- نموذج العنقدة: ووفقاً لهذا النموذج توضع المفاهيم الممثلة بالكلمات في الذاكرة في صيغة منظّمة تمثل تجميعاً أو عنقوداً للفقرات المتشابهة أو المترابطة، مثال: يتم الاحتفاظ بالمفردات التي تتشابه مع بعضها البعض، فتخزّن كل من أسماء الطيور، الحيوانات، العواصم، كل فئة مع بعضها.

ب- النموذج المقارن القائم على خاصية المعنى: يُطلق عليه "نموذج مقارنة الخاصية"، ويفترض هذا النموذج أنَّ المعرفة تنتظم على هيئة قوائم من الخواص داخل ذاكرة المعاني، ولهذه الخصائص نمطان هما:

- خصائص للتعريف: يُقصد بها الخصائص أو الصفات التي تعمل كمؤشرات ضرورية لفهم معنى المفهوم أو الوحدة والتي بدونها لا يندرج المفهوم تحت تصنيف معين كالمدلول والوظيفة والسياق.

- خصائص أو صفات وصفية: التي تصف المفهوم ولكنها ليست أساسية أو ضرورية لتحديد انتمائه لتصنيف معين كالتراكيب أو البنية، حيث تتشابه الكلمات في البنية أو التراكيب لكنها تختلف في المعنى على ضوء مدلولها ووظيفتها والسياق الذي يحتويها.

فنموذج مقارنة الخاصية يتنبأ بضرورة أخذ وقت أطول لتعريف النعام على أنه من الطيور أكثر من تعريف الكناري على أنه طائر، وذلك لأنَّ الخصائص التركيبية للكناري تتوافق بدرجة كبيرة مع الخصائص التركيبية للطيور، فكل من النعام والكناري له ريش وساقين، ولكن بخلاف ذلك فإن معظم الطيور تطير وصغيرة الحجم، ومن ثم عند تعريف النعامة على أنها طائر فهذا يتطلب منا استخدام المرحلة الثانية من ذلك النموذج وهي مقارنة صفات كلا المفهومين.

ج- نماذج الشبكة: يقوم نموذج الشبكة على افتراض عام هو أنَّ المفاهيم التي تختزن في ذاكرة المعاني ترتبط فيما بينها مكونة شبكة من الترابطات تسمَّى "شبكة ترابطات المعاني".

وتقوم فكرة شبكة ترابطات المعاني على أساس اشتقاق علاقات قائمة بين المعاني والمعلومات التي يتم تخزينها في الذاكرة.

د- خرائط المفاهيم: من أهم نماذج تنظيم المعلومات، وهي عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية البُعد ترتَّب فيها مفاهيم المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تتدرج من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية في الأعلى إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية في الأسفل، وتحاط هذه المفاهيم بدوائر ترتبط ببعضها بأسهم مكتوب عليها نوع العلاقة.

٥- توضح الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم كيفية أداء هذه المهارة بمثال، ثم تسألهم عن المواقف التي تُستخدم فيها هذه المهارة، حيث تتيح لهم أن يجيبوا بلغتهم الخاصة، حيث تقوم الباحثة بإعطاء أمثلة لمواقف تُستخدم فيها هذه المهارة (أثناء المذاكرة، أثناء النقاش في الفصل، الاستفسار عن مشكلة أو عن موضوع غامض أو صعب).

٦- تقوم الباحثة بتحديد أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تطبيق مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة وهي:

أ- فهم النص جيداً.

ب- إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني، وتحديد الكلمات الغامضة.

ج- إدراك التفاصيل والتمييز بين الأفكار الأساسية والفرعية.

د- استخلاص وانتقاء المعلومات المهمة والتي تزودنا بمعلومات جديدة.

هـ- تحديد المفاهيم الرئيسة في النص.

٧- تقول الباحثة لتلامذة صعوبات التعلم: سوف نستمع معاً إلى حكاية عنوانها (وردتان)، والتي سنستخلص منها أموراً يُمكن أن تفيدنا في الحياة، لذلك يجب الانتباه جيداً والإصغاء بدقة لهذه الحكاية، دون الالتفات لأي شيء آخر خارج موضوع الحكاية، من أجل الإجابة عن مجموعة من الأسئلة بعد الانتهاء من الاستماع للحكاية، ثم الحكم على الكلام المسموع من خلال الاستفادة منه حاضراً، وما الذي يمكن عمله للاستفادة منه مستقبلاً.

(وردتان)

كان في غرفة سلمى وردتان: إحداهما صناعيةٌ في زهرِيةٍ أنيقة، والثانية وردة طبيعية تغمرُ ساقها في ماءِ كأسٍ من زجاج، ثم جاءَتْ صديقاتُ سلمى لزيارتها، فأخذَتْ كلّ واحدةٍ منهنّ ترفع الكأسَ وتشمُّ الوردة ثم تقول منتشية: ما أجمل هذه الوردة، وما أطيبَ رائحتها.

وحينما انصرفتِ الزائراتُ أصبحت الغرفة خالية بينما ظلّتِ الوردةُ الصناعية مملوءةً بالغيظ والحسد لأنها لم تسمعْ كلمةَ مدح، ولم تلفتْ نظرَ أحد، ودخلَتْ نحلةٌ جميلة من النافذة المفتوحة فأرادت الوردةُ الصناعية أن تجذبها إليها لتغيظَ الوردةَ الطبيعية، فشرعَتْ تنادي:

تعالي إليّ أيتها النحلة

لن تجدي مثل جمالي

منظري رائع

ألواني حمراء

أوراقي ناعمة

أعيش بلا غذاء

وأحيا بلا ماء

وأبقى ناضرة، لا أعرف الذبول.

ظلّتِ الوردةُ الصناعية تباهي بجمالها وتفخر بنفسها، والوردة الطبيعية تنفخُ العبيرَ صامتة، لا تنبس بكلمة، وعلى الرغم من ذلك طارتْ إليها النحلةُ، وعانقَتْها مسرورة، فغضبَتِ الوردةُ الصناعية، وخاطبتها مندهشة: ما الذي جذبكِ إلى تلك الوردة؟.

أجابت النحلة: جذبني إليها عطرها وجمالها.

الوردة الصناعية: وكيف عرفتِ ذلك، ولم تسمعي منها كلمة واحدة؟.

قالت النحلة: الشيءُ الجميلُ لا يحتاج إلى دعاية وكلام.

وبعد مضي عدة أيام، وحينما ذبلتِ الوردةُ الطبيعية، شمتَتْ بها الوردةُ الصناعية وقالت ساخرة: أراكِ قد ذبلْتِ سريعاً.

الوردة الطبيعية: إذا فارقْتُ أرضي، لا أعيش إلا قليلاً.

الوردة الصناعية: أمّا أنا فأعيش عمراً طويلاً.

الوردة الطبيعية: طولُ العمر، لا يدعو إلى الفخر.

الوردة الصناعية: وبأيّ شيء نفخر؟.

الوردة الطبيعية: بما نعطيه للآخرين.

الوردة الصناعية: وماذا أعطيتِ في عمركِ القصير؟.

الوردة الطبيعية: أعطيْتُ الرحيق والعطر، فهل أعطيتِ أنتِ شيئاً في عمركِ الطويل؟.

أطرقتِ الوردة الصناعية تفكِّر فيما سمعَتْ، فأدركتْ صوابه، وحينما رفعَتْ رأسها لتعتذر إلى الوردة الطبيعية، وجدَتْها قد ماتتْ، تاركةً من بعدها رائحة عطرة لا تموت.

٨- تقوم الباحثة بتوزيع الحكاية على كل تلامذة صعوبات التعلم وهي بعنوان: (وردتان)، وتطلب من كل تلميذ قراءة الحكاية قراءة صامتة، ثم تطلب منهم تحديد هدف المتحدث وعنوان الموضوع، وإدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الغامضة مثل (تذبل، صناعية، طبيعية، رحيق، غيظ)، وتحديد أهم الأفكار الفرعية، والفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية، وتحديد ما تهدف إليه، وتلخيص ما تم سماعه بدقة.

٩- تسأل الباحثة بعض الأسئلة والتي ستمكن من الإجابة على النشاط التدريبي:

أ- ما المقصود بالورد؟.

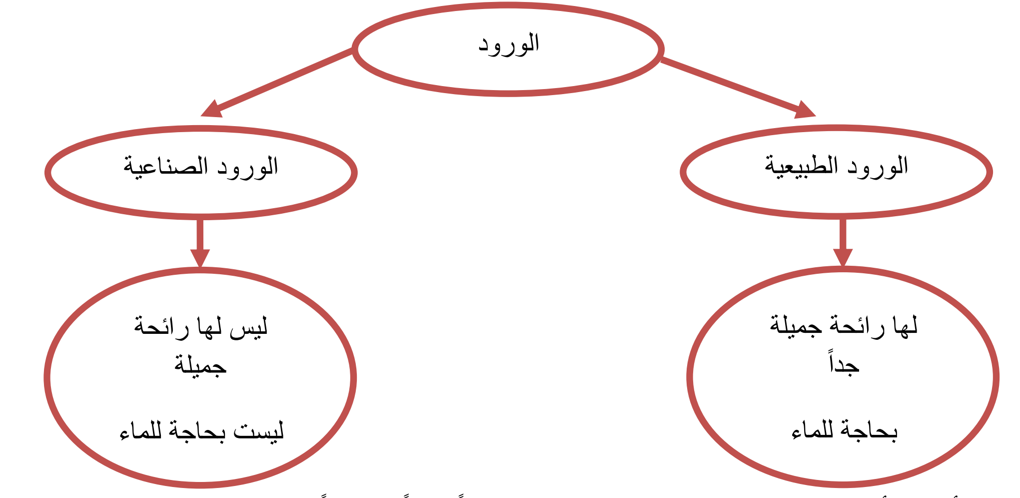
ب- سم التصنيفات أو الفئات الرئيسة التي تندرج تحت المفهوم الرئيسي لمحتوى النص (الوردتان):

- الوردة الطبيعية.
- الوردة الاصطناعية.

ج- أعط أمثلة من خبراتك المعرفية على التصنيفات الرئيسة للورود والزهور:

- الوردة الطبيعية (الياسمين).
- الوردة الاصطناعية (ورد المزهريات).

د- تصور ذهنياً المخطط المفاهيمي الذي يُراد تصميمه وحاول بناء مخطط مفاهيمي، بحيث يكون المفهوم الرئيس (العام) في القمة والتدرج إلى التصنيفات الرئيسة وفقاً لما تجمع لديك من الخبرات المعرفية كما في الشكل التالي:



تأكد بأنك لم تهمل أي بند أو خطوة من الخطوات السابقة، وارسم مخططاً ذهنياً مفاهيمياً بصورته النهائية كما يستقر في مخزونك المعرفي، وتستوعبه بشكل أفضل مستفيداً من الخطوات السابقة..

١٠- تساعد الباحثة تلامذة صعوبات التعلم في استيعاب النقاط الرئيسية السابقة وفي تدوينها على السبورة وعلى دفاترهم، وحثهم على ذكر مثال على كل نوع من المفاهيم، حيث تتيح للتلاميذ أن يجيبوا بلغتهم الخاصة حسب خبرتهم ومعرفتهم، حيث تكتب الباحثة تلك التحليلات على السبورة.

- **ما الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية؟ ....**
- **اجمع أربعة أسماء مستعيناً بالنص السابق ....**
- **لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:**

....
....
....

- **قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:**

مقالية:

....
....
....

موضوعية:

....
....
....

- صنف الكلمات التالية ضمن مجموعتين من المفاهيم: (الكلب) (الزهرة) (الفيل) (شجرة التوت) (الحصان) (البندورة)

ختام الجلسة الفرعية الأولى	بعد أن تنتهي الباحثة من توضيح المهارة بمثال، يتم إجراء نقاش مع الأطفال لمراجعة الخطوات والقواعد التي استخدمت في تنفيذ مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة، ثم تسأل الباحثة تلامذة صعوبات التعلم عن المواقف التي نستخدم فيها مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة، وأهم خطوات استخدام هذه المهارة: ١- يجيب الأطفال عن الأسئلة السابقة. ٢- تعزز الباحثة الإجابات الصحيحة، وتصحح الإجابات الخاطئة بالتغذية الراجعة.
التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الأولى تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

الجلسة الفرعية الثانية

الوسائل التعليمية المستخدمة

تعتمد الباحثة على (السبورة، مجموعة من البطاقات مكتوب عليها التدريبات والأسئلة، الصور التوضيحية للقصص المستخدمة).

تُذكّر الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بعنوان الجلسة الرئيس (مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة)، ثم تقدم مراجعة سريعة عن هذه المهارة، ثمَّ تتابع الجلسة الفرعية الثانية كما يلي:

الممارسة الموجَّهة للمهارة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي بعنوان (سحابتان)، والذي يخص مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة.

(سحابتان)

كان هناك سحابتانِ سحابةُ مطرٍ، وسحابةُ دخان، وكانت سحابةُ المطر تطوف في أرجاء السماء فرحة مسرورة، فسمَعتْ نداءاتٍ حزينةً تصعدُ من الأرض، تستغيث بها، وتطلبُ المطر، سمعَتْ نداءَ الفلاحين البائسين، ونداءَ الحقول الظامئة، سمعَتْ نداءَ الأشجارِ الذابلة، ونداءَ الأنهار الناضبة، سمعَتْ نداءاتٍ كثيرةً وحزينة..

حزنتِ السحابة الرحيمة، ونزلَتْ إلى الأرض، تحملُ الفرحَ والمطر، صادفَتْ في طريقها سحابةَ الدخانِ وهي تصعد إلى السماء، فسألتها قائلة: إلى أين أنتِ ذاهبة؟. أجابت سحابة الدخان: أنا ذاهبة إلى السماء.

سحابة المطر: مَنْ أرسلكِ إليها؟.

سحابة الدخان: الناسُ أرسلوني.

سحابة المطر: ألا تعرفينَ أنّ دخانَكِ يلوّثها؟.

سحابة الدخان: هذا أمرٌ لا يعنيكِ.

قالت سحابة المطر: السماءُ وطني، ولن أدعكِ تلوّثينه.

سحابة الدخان: أنا حرّةٌ، أفعلُ ما أشاء.

سحابة المطر: لستِ حرّةً، عندما تؤذين غيرك.

وطال بينهما الجدال، وظلّتْ سحابةُ الدخان متشبثةً بالعناد، فغضبَتْ سحابة المطر، وصبَّتْ ماءها الغزير على سحابة الدخان، وتعارك المطرُ والدخان، فانتصرَ المطرُ، وتلاشى الدخان.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه، وتلخيص ما تمَّ سماعه إلى ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص، واستنتاج فكرة عامة من أحداث النص، وكتابة تقرير تقييم لأحداث الحكاية، وتنظيم الأفكار ضمن مفهوم).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية:

(نداء .... فلاح .... شجرة .... نهر ....).

- ضع فكرة رئيسية مناسبة للحكاية ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

موضوعية:

....

....

- أكتب تقريراً بما لا يتجاوز السطرين تقيم فيه الحكاية السابقة:

....

....

- تصور ذهنياً المخطط المفاهيمي الذي يُراد تصميمه وحاول بناء مخطط مفاهيمي، بحيث يكون المفهوم الرئيس (العام) في القمة والتدرج إلى التصنيفات الرئيسة وفقاً لما تجمع لديك من الخبرات المعرفية كما في الشكل التالي:

السحابة

الممارسة المستقلة

١- تكلف الباحثة تلامذة صعوبات التعلم بقراءة النص التالي بعنوان (العنكبوت)، والذي يخص مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة.

(العنكبوت)

كانتِ النملةُ الصغيرة تصعدُ جدارَ البيت وعندما بلغَتْ زاويته شاهدَتْ بيتَ عنكبوت، اقتربَتْ منه تتفحَّصهُ فرأتْ نسجه دقيقاً، وخيوطه واهية، وفي ناحية منه كمنتِ العنكبوتُ ساكنةً هادئة.

تأمَلَتْها زمناً طويلاً لم تبارحْ مكانها، رفعتِ النملةُ رأسها وقالت للعنكبوت: ألا تخرجينَ من بيتك؟.

العنكبوت: ولمَ الخروج؟.

النملة: لتعملي كما نعمل.

العنكبوت: أنا لا أعمل.

النملة: وكيف تكسبين قوتكِ؟.

العنكبوت: أكسبه وأنا قاعدة هنا.

النملة: كيف؟.

العنكبوت: استريحي جانباً، وانظري ما سأفعل.

مكثتِ النملةُ لترقبَ ما سيجري، وبعد حين جاءت ذبابةٌ تطنُّ وتطيرُ وهي مسرعة طائشة، فعلقَتْ بشبكة العنكبوت، فاهتزَّتْ خيوطُ الشبكة، أحسَّتِ العنكبوتُ بالفريسة، فغادرَتْ مكمنها واندفعَتْ نحوها، وأخذَتْ تلفُّها بخيوطٍ تفرزها، كافحتِ الذبابةُ لتفلتَ فلم تستطعْ خلاصاً، فجعلَتْ تصرخ: ارحميني أيتها العنكبوت.

ضحكتِ العنكبوتُ ساخرةً، وظلَّتْ تكفِّنها بخيوطها حتى سكنَتْ حركتها، ثم نشبَتْ فيها أنيابها وبدأَتْ تمتصُّ دماءها، حتى صارت جوفاً فارغاً، ثم ألقتْ بها بعيداً، ومضتْ إلى مكمنها، منفوخةَ البطن، تنتظر فريسةً جديدة.

دنَتْ النملةُ إليها، فقالتِ العنكبوت: عرفْتِ كيف أكسبُ قوتي؟.

النملة: لقد عرفْتُ.

العنكبوت: هل أعجبكِ؟.

النملة: لا.

العنكبوت: لماذا؟.

النملة: لأنه ظلمٌ واحتيال.

العنكبوت: وكيف تكسبين أنتِ قوتكِ؟.

النملة: أكسبهُ بالجدِّ والعمل.

العنكبوت: ولكنَّ العملَ شاقٌ.

النملة: الكسبُ الشريفُ لا يكون إلا بالعمل، ثم أدارتِ النملةُ ظهرها، فقالت العنكبوت هازئة: أين تسكنين يا عاملتي الصغيرة؟.

النملة: بيتي قريبٌ من هنا.

العنكبوت: أتسمحين لي بالسكن معكِ؟.

النملة: لا.

العنكبوت: لماذا؟.

قالتِ النملةُ، وهي تنصرف: البيتُ النظيفُ، لا يسكنُهُ العنكبوت.

٢- تستخدم الباحثة ذات القواعد سابقة الذكر في الجلسة الفرعية الأولى، وذلك كما يلي:

أ- تقسم تلامذة صعوبات التعلم إلى مجموعات التعلم التعاونية.

ب- تطلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم في كل مجموعة الاستماع بعناية للموضوع والتركيز عليه.

ج- تطلب الباحثة من كل مجموعة العمل معاً على (تحديد عنوان النص الموضوع، إدراك معاني الكلمات وتحديد الكلمات الصعبة، تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية التي دارت حولها الحكاية، تحديد ما تهدف إليه الحكاية، إبداء الرأي في ما تم الاستماع إليه،

وتلخيص ما تمَّ سماعه في ثلاثة أسطر، صياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص، واستنتاج فكرة عامة من أحداث النص، وكتابة تقرير تقييم لأحداث الحكاية، وتنظيم الأفكار ضمن مفهوم).

د- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن مفرد الكلمات الآتية:

(نمل .... عناكب .... ذباب .... خيط ....).

- ضع فكرة رئيسية مناسبة للحكاية ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

...

...

...

- قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

...

...

موضوعية:

...

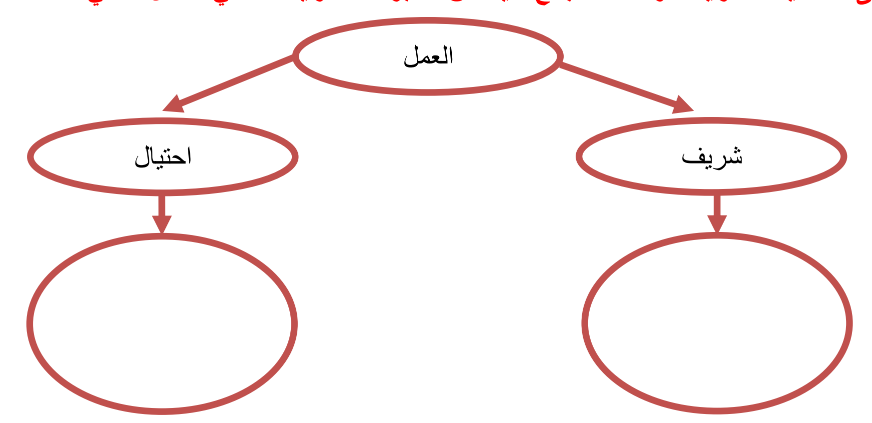
...

- أكتب تقريراً بما لا يتجاوز السطرين تقيم فيه الحكاية السابقة:

...

...

- تصور ذهنياً المخطط المفاهيمي الذي يُراد تصميمه وحاول بناء مخطط مفاهيمي، بحيث يكون المفهوم الرئيس (العام) في القمة والتدرج إلى التصنيفات الرئيسة وفقاً لما تجمع لديك من الخبرات المعرفية كما في الشكل التالي:



٣- تقوم كل مجموعة من تلامذة صعوبات التعلم من خلال النقاش والتعاون بين أفرادها بإنجاز المطلوب منها، حيث تقوم الباحثة بالتجول بين مجموعات التلاميذ ومتابعة عملها، وتقديم التغذية الراجعة، والتوجيه والإرشاد، ومن ثم مساعدتهم في حال وجود صعوبات لدى البعض منهم، حيث يطرح تلامذة صعوبات التعلم بعض الاستفسارات على بعضهم، وعلى الباحثة، وعقب الانتهاء من العمل تطلب الباحثة من كل مجموعة طرح ما توصلت إليه من استنتاجات، حيث يقوم قائد كل مجموعة بطرح ما توصلت إليه من نتائج، كما تطلب الباحثة من أفراد كل مجموعة التدريب على كيفية التعليق على هذه الاستنتاجات ومناقشتها، حيث يقوم التلاميذ

بالتعليق على الحلول ومناقشتها، ثم تضيف الباحثة رأيها في الحلول التي طرحتها كل مجموعة من التلاميذ.

المراجعة الختامية

تتضمن هذه الخطوة مراجعة شاملة من قبل تلامذة صعوبات التعلم لمهارة التمثيل المعرفي التي تعلموها وتدربوا عليها، وتدور المراجعة حول (أهم الأمور التي يجب التركيز عليها أثناء تنفيذ مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة، مراجعة خطوات تنفيذ المهارة، عرض المجالات الملائمة لاستخدام المهارة، مراجعة تعريف المهارة)، حيث تقوم الباحثة بطرح الأسئلة التالية على تلامذة صعوبات التعلم:

أ- عرّف مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة.

ب- وضّح أهمية مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة.

ج- ما أهم المجالات التي تُستخدم فيها مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة؟.

د- ما هي خطوات مهارة التنظيم الذاتي للمعرفة؟.

التقويم الختامي للجلستين الفرعيتين الأولى والثانية

أما التقويم الكلي للأداء فيتضمن طلب الباحثة من تلامذة صعوبات التعلم الاستماع بعناية إلى حكاية (قوس قزح)، والإجابة عن الأسئلة الواردة في نهايتها، حيث تقوم الباحثة بتوزيع الأسئلة على كل تلميذ، والطلب من كل واحد منهم الإجابة على هذه الأسئلة:

(قوس قزح)

دهش الأولاد حين علموا أنّ ماهراً سيملأ سلّته بالكرز، فشجر الكرز لا يثمر في الشتاء.

قالت سوسن: من أين ستملأ سلّتك بالكرز؟.

أشار ماهر بيده إلى السّماء: انظروا هذه شجرة قوس قزح تحمل كرزاً كثيراً.

نظر الأولاد إلى الجهة التي أشار إليها ماهر، كان قوس قزح بألوانه المميزة يبدو رائعاً.

قال مجد: في بستان قوس قزح أشجار تحمل برتقالاً ناضجاً.

صفّقتْ نجود وصاحتْ بصوت عالٍ: ما أجمل هذه الحبال الملونة، سأختار الحبل الأصفر لألعب لعبة نطِّ الحبل.

قال منار: أنا أرى حقلاً أخضر، سآخذ خروفي ليرعى وجبةً من العشب الطري.

قالت تيماء: "إنّه قلمي الأزرق، صعد ليلوّن السماء.

أمّا فاطمة، فقد تذكرت أنّ أمّها طلبت منها أن تشتري أقراص "نيل" لتجمّل الغسيل، فقالت: سأحمل الغسيل إلى بحيرة قوس قزح النّيلية، ليصبح الغسيل زاهياً.

كانت عبير تنظر إلى قوس قزح مع رفاقها ورفيقاتها فقالت: ألمْ تشاهدوا أزهار قوس قزح البنفسجية؟، انظروا ما أجملها.

قال أحدُ الأولاد: سأرسم قوس قزح في دفتري كي لا أنساه.

وحين غاب قوس قزح حزن الأولاد كثيراً.

- الإجابة عن الأسئلة الواردة في نهاية الحكاية:

- ضع عنواناً مناسباً للحكاية ....

- حدّد الفكرة الرئيسة التي دارت حولها الحكاية ....

- ابحث في النص عن جمع الكلمات الآتية:

(ولد .... لون .... برتقالة .... رفيق ....).

- ضع فكرة رئيسية مناسبة للحكاية ....

- لخص النص السابق بما لا يتجاوز ثلاث أفكار رئيسية:

....

....

....

– قم بصياغة مجموعة أسئلة مقالية وموضوعية حول النص:

مقالية:

....

....

موضوعية:

....

....

– اكتب تقريراً بما لا يتجاوز السطرين تقيم فيه الحكاية السابقة:

....

....

– تصور ذهنياً المخطط المفاهيمي الذي يُراد تصميمه وحاول بناء مخطط مفاهيمي، بحيث يكون المفهوم الرئيس (العام) في القمة والتدرج إلى التصنيفات الرئيسة وفقاً لما تجمع لديك من الخبرات المعرفية كما في الشكل التالي:

التعزيز	في جميع الإجراءات السابقة للجلسة الفرعية الثانية تقوم الباحثة باستخدام التعزيز المعنوي والابتسام وبث الحماسة النفسية والجسدية بين تلامذة صعوبات التعلم للمشاركة الإيجابية والفاعلة في جميع إجراءات التنفيذ.

Abstract

The aim of the present study was to design a training program based on cognitive strategies in developing level of cognitive representation of information among basic fourth grade students with learning disabilities in reading comprehension. The study also aimed at identifying the effectiveness of the training program (the present study objective) by comparing the means of the experimental group ranks with the means of the control group ranks before and directly after applying the program, as well as checking the continuity of its effect a month after finishing the application in the domains of (cognitive representation and its components – reading comprehension and its components).

To achieve this goal, the present study used the following tools:

1- Raven Successive Matrixes Intelligence Test: which is standardized and normalized in the Syrian environment by the researcher (Rahma 2004).

2- Children Reading Comprehension Test (Ajaj 1998) Form (A): after checking its validity and reliability in Damascus City environment.

3- Level of Cognitive Representation of Information Questionnaire (prepared by the researcher): after checking its validity and reliability in Damascus City environment.

4- The training program based on cognitive strategies in developing level of cognitive representation of information among students with learning disabilities in reading comprehension (prepared by the researcher).

The present study was applied to a sample of (16) students of the age group (9 to 9.11 years) which corresponds to the basic fourth grade, equally distributed to (8 for the experimental group, 8 for the control group), and they suffer from different levels of reading comprehension disabilities. The individual in both groups were diagnosed according to the basics and criteria mentioned in the (DSM-IV-TR 2000), and they were chosen from two schools of basic education in Damascus City Province.

The statistical processing showed the (pre-, immediate post-, follow-up post-) findings of comparisons of both the experimental and control groups of students with learning disabilities in reading comprehension. This showed improvement and stability in the experimental group performance by comparing its individuals' performance with the performance of the control group individuals in the level of cognitive representation of information skills for each sub-dimension (maintenance, meaning, connection and derivation, synthesis, cognitive representation multiform, cognitive mental flexibility), and for the whole score.

In addition, the findings showed improvement and stability in the experimental group performance by comparing its individuals' performance with the performance of the control group individuals in reading comprehension skills for each sub-dimension (perceiving the word meaning, perceiving the

sentence meaning, perceiving the paragraph meaning, perceiving the text meaning, perceiving linguistic relationships, perceiving linguistic attachments), and for the whole score.

The findings of the present study were explained in light of the field reality which encompassed all the circumstances the stages of designing and applying the training program. Also, the findings of the present study were compared in light of theoretical literature and previous studies that are similar in some of their aspects to the present study. Moreover, the study reached a set of recommendations from the essence of the field study findings. Also, a set of practical (descriptive and quasi-experimental) researches were suggested that might enrich through their expected results the findings of the present study.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Special Education



The Effectiveness of a Training Program Based on the Cognitive Strategies on Developing the Cognitive Representation of Information among Students with Learning Disabilities in Reading Comprehension

A dissertation submitted to obtain a Master's Degree in Special Education

Prepared by:

Yasmeen Abdul-Kareem Al-Dairi

Supervision by:

Associate Professor Dr. Hasan Adeeb Emad

Department of Psychology

School year

2015-2016